



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



VALORES SOCIAIS, CONHECIMENTO E CIDADANIA.
Contributos do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Tese para a obtenção do grau de Doutor no ramo
de Ciências da Educação, especialidade de Sociologia da Educação

Júlia Maria Brito Lourenço Marcos Viçoso Ferreira

FARO

2012

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**VALORES SOCIAIS, CONHECIMENTO E CIDADANIA.
Contributos do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário**

Tese para a obtenção do grau de Doutor no ramo

de

Ciências da Educação, especialidade de Sociologia da Educação

Júlia Maria Brito Lourenço Marcos Viçoso Ferreira

Orientadora:

Professora Doutora Teresa Pires Carreira

Constituição do Júri:

**Presidente: Doutor João Pinto Guerreiro, Reitor da Universidade do
Algarve, representado por
Doutor Pedro Ferré da Ponte**

Vogais:

Doutor Saul Neves de Jesus

Doutor Luís António Pardal

Doutor Belmiro Gil Cabrito

Doutora Teresa Pires Carreira

Doutor João Filipe Marques

Doutora Helena Luísa Martins Quintas

FARO

2012

DECLARAÇÃO:

Para os devidos efeitos, declaro que esta Tese, da qual sou autora, intitulada “VALORES SOCIAIS, CONHECIMENTO E CIDADANIA. Contributos do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário” é original.

Júlia Maria Brito Lourenço Marcos Viçoso Ferreira

AGRADECIMENTOS

Os meus mais sinceros e profundos agradecimentos à Professora Doutora Teresa Pires Carreira, que, com a sua amizade, disponibilidade, interesse, empenho constante, apoios e incentivos, científico e metodológico, me encorajou, apoiou e incentivou sempre em todos os momentos, ao longo destes anos, possibilitando o desenvolvimento, o decorrer e a conclusão deste trabalho.

A todos os professores e professoras que com enorme generosidade se dispuseram a contar-me as suas experiências e a falar livremente sobre o ensino da Filosofia, contribuindo com um incalculável e significativo enriquecimento de dados para esta investigação.

Aos professores e às professoras que me autorizaram a entrevistar os seus alunos e alunas, abrindo-me com desprendimento e amizade as portas das suas escolas e das suas salas de aula, tornando possível um maior leque de ideias e de opiniões.

A todos os alunos e alunas que partilharam comigo as suas opiniões e vivências, acedendo simpaticamente ao meu pedido, tentando responder a todas as perguntas, mesmo quando já não faziam muita ideia do que se tratava.

Aos professores que são ou foram já coautores de manuais escolares e que aceitaram partilhar comigo as suas ideias, memórias e conhecimentos.

À Helena Gregório, pela amizade, partilha generosa de bibliografia e pela disponibilidade em todos os momentos.

A todos aqueles e aquelas que se interessaram verdadeiramente pelo meu trabalho e me foram perguntando por ele, interessando-se pelo seu decorrer e desenvolvimento.

À Fátima Guerreiro, que, como sempre, se disponibilizou gentilmente para ajudar na tradução do resumo.

A todos aqueles que direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado, dando-me apoio e incentivando-me para que este estudo tivesse sido concluído.

À minha família, pelo apoio que me deu.

A todas e a todos, o meu muito obrigada!

Nome: Júlia Maria Brito Lourenço Marcos Viçoso Ferreira

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Professora Doutora Teresa Pires Carreira

Data: 20/05/2011

Título da Tese: VALORES SOCIAIS, CONHECIMENTO E CIDADANIA.

Contributos do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

RESUMO:

A educação para a cidadania, para os valores sociais e para o conhecimento, sendo fulcral numa sociedade cada vez mais globalizada e massificada, torna-se também cada vez mais crítica, exigente e multifacetada. O objetivo central desta tese é averiguar em que medida a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, através das estratégias seguidas pelos professores e das diretrizes enunciadas pelo Programa, pode contribuir para melhor e mais efetiva formação dos alunos ao nível dos valores sociais, da educação para a cidadania e para o conhecimento. Pretende-se salientar a centralidade e a preponderância da Filosofia como disciplina da formação geral dos indivíduos, dela partindo referências, conceitos e competências que se interligam com outras áreas temáticas e complementam a educação e a formação dos discentes.

Esta investigação enquadra-se no âmbito das Ciências da Educação e do questionamento e análise das teorias da Sociologia da Educação, na compreensão e interação dos atores que interferem no processo educativo para melhor compreender a abrangência da sua ação.

Na vertente empírica desta investigação desenvolvem-se dois Estudos fundamentais: um sobre os Manuais escolares e o outro sobre entrevistas a professores e a alunos.

Desta investigação retiram-se contributos sobre a lógica e as estratégias dos atores envolvidos no processo educativo dando ênfase e importância ao currículo desta disciplina, às representações dos professores e dos alunos e às suas ações.

Palavras-chave: valores sociais, educação, cidadania, conhecimento, experiências, Filosofia.

ABSTRACT:

Title: SOCIAL VALUES, KNOWLEDGE AND CITIZENSHIP.

Contributions of teaching Philosophy in Secondary Education

A solid formation in citizenship, social values and knowledge, is essential for a society that is gradually more globalized and massified, becomes itself increasingly more critical, demanding and multifaceted. The present thesis has as its central point ascertain how the teaching of Philosophy in Secondary Education, through the teacher's strategies and School Program guidelines, may contribute to a better and more efficient development of student's social values, education for citizenship and knowledge. It is pretended to underline the centrality and predominance of Philosophy as a subject of general formation of individuals, from which derive references, concepts and skills that interconnect with other thematic fields and hence complementing the student's global education and development.

This research is a part of Education Sciences and the discussion and analysis of the theories of Sociology of Education, the understanding and interaction of the agents that intervene in the education process for a better understanding of its action.

Concerning the empirical part of this research two basic studies are developed: one on the Textbooks and the other on interviews with teachers and students.

From this research one may withdraw contributes on the logic and strategies of the agents involved in the educational process with enfase on the importance of the curriculum of this subject, the representation of teachers and students and their actions.

Keywords: social values, education, citizenship, knowledge, experiences, Philosophy

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice.....	viii
Índice de Figuras.....	xv
Índice de Quadros.....	xviii
Índice de Anexos.....	xxii
 INTRODUÇÃO GERAL	 1
1. Problemática da investigação.....	3
2. Desafios da Investigação.....	9
3. Objetivos do estudo.....	11
4. Importância do estudo.....	13
5. Plano de Investigação.....	15
 PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 19
 INTRODUÇÃO À PRIMEIRA PARTE	 21
 CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	
Introdução.....	25
1.1. Considerações Epistemológicas.....	25
1.2. Integração da investigação no âmbito da Sociologia da Educação.....	27
1.2.1. Paradigmas da Sociologia da Educação.....	29
1.2.1.1. O modelo funcionalista ou determinista de Durkheim.....	30
1.2.1.2. O modelo da Sociologia compreensiva.....	32
1.2.1.3. Teorias do Conflito.....	34
1.2.1.4. Interações e Educação.....	36
1.2.1.5. Denúncias da Escola que potencia desigualdades.....	37
1.3. A realidade social e as suas múltiplas dimensões.....	39
1.4. A vida quotidiana como uma fonte de inspiração.....	41
1.5. O papel da Sociologia da Educação na sociedade atual.....	45
1.5.1. A Sociologia da Escola e a realidade social.....	48
Síntese do Capítulo.....	50
 CAPÍTULO 2 – CONCEÇÕES IMPLÍCITAS - VALORES SOCIAIS, CONHECIMENTO E CIDADANIA	
Introdução.....	53
2.1. A complexidade dos conceitos estudados.....	54
2.1.1. A dinâmica dos conceitos-chave: Valores Sociais, Conhecimento e Cidadania.....	56
2.2. Os valores sociais e a Escola.....	57
2.2.1. Valores e Sociologia da Educação.....	62
2.2.2. Valores e Ética na formação dos discentes.....	64
2.2.3. Valores, Ética e Moral – clarificação dos conceitos.....	67

2.2.4. Ética de Kant e ética atual – paralelos e divergências.....	70
2.2.5. Ética e Moral – atualidade dos conceitos em Educação.....	77
2.3. O Conhecimento e a Escola.....	82
2.3.1. Contributos das novas tecnologias para uma sociedade do conhecimento.....	84
2.3.2. Conhecimento e pós-modernidade.....	88
2.3.3. Conhecimento e conhecimentos, ruturas, paradigmas, incomensurabilidades e Sociologia da Ciência.....	90
2.3.4. O conhecimento e as aulas de Filosofia.....	91
2.4. A Cidadania e a Escola.....	94
2.4.1. Clarificação da ideia de Cidadania.....	97
2.4.2. A apresentação dos modelos de cidadania ao nível dos manuais.....	100
2.4.2.1. Perspetivas de diversos autores.....	101
2.4.2.2. Quatro conceções de Cidadania.....	101
2.4.2.3. Da expansão da Cidadania à necessidade de a pensar.....	103
2.4.2.4. Do percurso histórico da cidadania às aulas de Filosofia.....	104
2.4.2.4.1. A evolução do conceito de Cidadania.....	104
2.4.2.4.2. Perspetivas possíveis da Cidadania contemporânea.....	109
2.4.2.4.2.1. Cidadania e Sociedade de Informação.....	113
2.4.2.4.2.2. Cidadania e emergência de outros valores.....	115
2.4.2.4.3. Educação para a Cidadania no século XXI.....	120
2.4.2.4.3.1. Educação para a Cidadania e para a Ética nas aulas de Filosofia.....	122
2.5. Valores, Conhecimento e Cidadania – Ensino e currículo da Filosofia.....	125
Síntese do Capítulo.....	126

CAPÍTULO 3 – A FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Introdução.....	129
3.1. O papel da Filosofia na época contemporânea.....	130
3.1.1. O ensino e a aprendizagem da Filosofia.....	133
3.2. A disciplina de Filosofia e o enquadramento legal – o que diz a legislação.....	136
3.2.1. A questão do exame de Filosofia do 12º ano.....	137
3.3. Funções da Escola e dos professores.....	140
3.3.1. O ofício de professor.....	143
3.4. Da definição à função do Ensino Secundário.....	147
3.4.1. O Currículo do Ensino Secundário.....	149
3.4.2. O enquadramento legal do Programa – o que diz a legislação.....	151
3.4.3. Os Programas de Filosofia do Ensino Secundário.....	152
3.4.4. O programa atual.....	155
3.4.4.1. Comparação entre programas de Filosofia: Ensino Regular e Ensino Recorrente.....	155
3.4.4.2. Programa do Ensino Secundário Regular.....	161
3.4.4.2.1. As finalidades.....	162
3.4.4.2.2. Objetivos gerais do Programa.....	163
3.4.4.2.2.1. Objetivos no domínio cognitivo.....	164
3.4.4.2.2.2. Objetivos no domínio de atitudes e de valores.....	165
3.4.4.2.2.3. Objetivos no domínio das competências, métodos e instrumentos.....	166
3.4.4.2.3. Os conteúdos.....	168
3.4.4.2.3.1. Os conceitos operatórios.....	171
Síntese do Capítulo.....	173

CAPÍTULO 4 – JUVENTUDE, VALORES E FILOSOFIA

Introdução.....	175
4.1. Clarificação do conceito de <i>juventude</i>	175
4.2. Os jovens e a representação dos valores e da escola: análise de estudos já realizados.....	181
4.2.1. Processos de socialização e interiorização de valores nos jovens.....	189
4.2.2. Valores marcantes nos jovens e as grandes questões da atualidade.....	191
4.2.3. Os jovens e a representação da Escola.....	194
4.2.4. O aluno do ensino secundário na sociedade contemporânea.....	197
4.3. Valores da Filosofia e Ensino da Filosofia.....	198
4.3.1. Funções do ensino da Filosofia na formação dos estudantes.....	201
4.4. A Filosofia como atividade formativa ao longo da vida: exemplo de estudos já realizados.....	208
4.4.1. A Filosofia no centro do currículo da educação.....	208
4.4.2. Uma análise das representações sociais dos alunos adultos sobre o ensino da Filosofia.....	214
4.4.3. O sentido das experiências de alunos adultos com o estudo de uma obra filosófica.....	217
Síntese do Capítulo.....	225

SEGUNDA PARTE – OPÇÕES METODOLÓGICAS E ANÁLISE EMPÍRICA 229

INTRODUÇÃO À SEGUNDA PARTE 231

CAPÍTULO 5 – PROCESSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Introdução.....	233
5.1. Enquadramento, objetivos do estudo e questionamento desta investigação.....	235
5.1.1. Os dois estudos realizados – análise de manuais e entrevistas a professores e a alunos.....	244
5.2. Processos metodológicos conducentes ao estudo 1: da recolha dos manuais.....	246
5.2.1. Manuais adotados nas escolas do Algarve com Ensino Secundário.....	251
5.3. Processos metodológicos conducentes ao estudo 2: a realização das entrevistas... ..	254
5.3.1. O guião orientador das entrevistas a professores.....	258
5.3.1.1. As entrevistas a professores - processos metodológicos.....	263
5.3.1.2. Entrevistas a professores - universo do estudo empírico.....	266
5.3.2. O guião orientador das entrevistas a alunos.....	267
5.3.2.1. As entrevistas a alunos - processos metodológicos.....	270
5.3.2.2. Entrevistas a alunos - universo do estudo empírico.....	273
Síntese do Capítulo.....	275

CAPÍTULO 6 – ESTUDO 1 - ANÁLISE DOCUMENTAL DE MANUAIS DE FILOSOFIA

Introdução.....	277
6.1. Importância dos manuais.....	278
6.2. Formas e critérios de seleção dos manuais.....	281
6.3. Da adequação dos manuais escolares.....	283

6.4. O Professor de Filosofia, os manuais e a dinâmica das aulas.....	285
6.4.1. Da adequação dos conteúdos e materiais disponíveis ao desenvolvimento das competências.....	287
6.5. Os Manuais analisados.....	287
6.5.1. Os manuais do 10º ano.....	289
6.5.2. Os manuais do 11º ano.....	290
6.6. Análise documental dos manuais de Filosofia.....	291
6.6.1. Tratamento documental dos dados obtidos.....	292
6.6.1.1. Análise dos manuais do 10º ano.....	293
6.6.1.1.1. Comparação das principais características dos manuais do 10º ano.....	294
6.6.1.1.2. Os autores dos textos e/ ou frases nos manuais do 10º ano.....	304
6.6.1.1.3. Imagens e apresentação nos manuais.....	308
6.6.1.1.3.1. Imagens de filósofos, pensadores e/ou outras figuras nos manuais do 10º ano.....	309
6.6.1.1.3.2. Imagens de quadros, esculturas e outras manifestações artísticas nos manuais.....	314
6.6.1.1.4. Opções programáticas nos manuais do 10º ano - <i>Temas / Problemas do mundo Contemporâneo</i>	319
6.6.1.2. Análise documental dos manuais do 11º ano.....	324
6.6.1.2.1. Comparação das principais características dos manuais do 11º ano.....	325
6.6.1.2.2. Os autores dos textos e/ ou frases apresentados nos manuais do 11º ano.....	335
6.6.1.2.3. Imagens de filósofos, pensadores e/ou outras figuras nos manuais do 11º ano.....	338
6.6.1.2.3.1. Imagens de quadros, esculturas e outras manifestações artísticas nos manuais do 11º ano.....	343
6.6.1.2.4. Opções programáticas nos manuais do 11º ano - <i>Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica</i>	345
6.6.2. Análise comparativa dos manuais do 10º e 11º anos.....	351
6.6.2.1. Autores dos textos e/ou frases nos manuais do 10º e 11º anos.....	351
6.6.2.1.1. Autores de textos mais presentes nos manuais.....	352
6.6.2.1.2. Autores presentes em poucos manuais.....	359
6.6.2.2. As imagens nos manuais no 10º e 11º ano.....	360
6.6.2.3. Os <i>Temas/Problemas</i> nos manuais do 10º e 11º anos.....	364
6.7. Cidadania, Valores e Conhecimento: desenvolvimento nos manuais do 10º e 11º anos.....	365
6.7.1. Temáticas de Cidadania nos manuais do 10º ano.....	366
6.7.1.1. Cidadania e Filosofia: <i>Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa</i>	367
6.7.1.2. Cidadania e Filosofia: <i>A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial</i>	372
6.7.2. Temáticas de Cidadania nos manuais do 11º ano.....	378
6.7.2.1. Primeiro momento do tema da Cidadania no 11º ano – <i>Argumentação e Filosofia</i>	380
6.7.2.2. Segundo momento do tema da Cidadania no 11º ano – <i>A Filosofia na cidade</i>	384
6.7.3. Enquadramento da Cidadania nos temas encontrados e adequação ao programa.....	388
6.7.4. Apresentação dos Valores nos manuais.....	390
6.7.4.1. Valores Sociais nos manuais do 10º ano: <i>a Ação Humana e os Valores e análise e compreensão da experiência valorativa</i>	391
6.7.4.2. Valores Sociais nos manuais do 10º ano – Valores e dimensão Ética-Política.....	399

6.7.4.3. Valores Sociais nos manuais do 10º ano – Valores e Dimensão Estética.....	404
6.7.4.4. Valores Sociais nos manuais do 10º ano – Valores e Dimensão Religiosa....	407
6.7.4.5. Valores Sociais nos manuais - <i>Temas/ Problemas do mundo contemporâneo</i>	412
6.7.5. Tratamento dos Valores nos temas encontrados e sua adequação ao Programa...	413
6.7.6. Conhecimento nos manuais do 11º ano: <i>O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica</i>	415
6.7.6.1. Conhecimento nos manuais do 11º ano - <i>Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica</i>	423
6.7.7. Enquadramento dos manuais do 11º ano nas temáticas do conhecimento.....	423
Síntese do Capítulo.....	424

CAPÍTULO 7 – ESTUDO 2a – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS A PROFESSORES DE FILOSOFIA

Introdução.....	427
7.1. Importância das Entrevistas a Professores de Filosofia.....	427
7.2. Tratamento dos dados obtidos.....	430
7.3. Perfil dos Professores entrevistados.....	431
7.4. Os temas presentes nas entrevistas a professores – enquadramento nos eixos orientadores da investigação.....	433
7.5. Filosofia, Conhecimento e Cidadania.....	435
7.5.1. Articulação entre Filosofia e Cidadania.....	436
7.5.2. Experiências gratificantes.....	458
7.6. Manuais escolares.....	461
7.6.1. Opinião sobre Manuais.....	461
7.7. Valores Sociais.....	499
7.7.1. Filosofia e Valores Sociais.....	499
7.7.2. Projetos dos professores de Filosofia na escola.....	518
7.8. Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário.....	528
7.8.1. Filosofia e cursos dos alunos.....	528
7.8.2. Papel da disciplina de Filosofia na atualidade.....	531
7.8.3. Sugestões sobre o Programa.....	538
7.8.4. Opinião que os professores consideram que os alunos têm da disciplina.....	556
7.9. Técnicas e Métodos Pedagógicos.....	577
7.9.1. Experiência dos Professores em várias escolas.....	577
7.9.2. Técnicas e recursos pedagógicos.....	581
7.9.3. Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia.....	609
7.10. Estado atual da Filosofia em Portugal.....	612
7.10.1. Atitude face ao futuro da disciplina de Filosofia.....	613
7.10.2. A perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano.....	626
7.10.3. Outras aplicações atuais da Filosofia.....	633
Síntese do Capítulo.....	636

CAPÍTULO 8 – ESTUDO 2b – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS A ALUNOS

Introdução.....	639
8.1. As entrevistas a alunos e as categorias.....	640
8.1.1. Perfil dos alunos jovens do ensino diurno.....	643
8.1.2. Perfil dos alunos adultos do Ensino Secundário Recorrente por Módulos	

Capitalizáveis (ESRMC).....	646
8.2. Tratamento dos dados obtidos nas entrevistas a alunos.....	648
8.3. Filosofia, Conhecimento e Cidadania.....	649
8.3.1. O papel e a importância do professor.....	649
8.3.1.1. O papel e a importância do professor – alunos jovens.....	650
8.3.1.2. O papel e a importância do professor – alunos adultos.....	655
8.3.1.3. O papel e a importância do professor – alunos jovens e alunos adultos.....	658
8.3.2. Cidadania e Filosofia.....	659
8.3.2.1. Cidadania e Filosofia – alunos jovens.....	661
8.3.2.2. Cidadania e Filosofia – alunos adultos.....	666
8.3.2.3. Cidadania e Filosofia – alunos jovens e alunos adultos.....	670
8.4. Manuais escolares.....	673
8.4.1. Manuais escolares – alunos jovens.....	674
8.4.2. Manuais escolares – alunos adultos.....	693
8.4.3. Manuais escolares – alunos jovens e alunos adultos.....	705
8.5. Valores sociais e Filosofia.....	707
8.5.1. Valores sociais e Filosofia – alunos jovens.....	708
8.5.2. Valores sociais e Filosofia – alunos adultos.....	712
8.5.3. Valores sociais e Filosofia – alunos jovens e alunos adultos.....	718
8.6. Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário.....	719
8.6.1. Definição da disciplina de Filosofia.....	719
8.6.1.1. Definição da disciplina de Filosofia para alunos jovens.....	720
8.6.1.2. Definição da disciplina de Filosofia para alunos adultos.....	729
8.6.1.3. Definição da disciplina de Filosofia para alunos jovens e alunos adultos.....	734
8.6.2. Experiências da disciplina de Filosofia.....	735
8.6.2.1. Experiências da disciplina de Filosofia para alunos jovens.....	736
8.6.2.2. Experiências da disciplina de Filosofia para alunos adultos.....	745
8.6.2.3. Experiências da disciplina de Filosofia para alunos jovens e alunos adultos...	752
8.6.3. O que se diz da disciplina de Filosofia.....	753
8.6.3.1. O que se diz da disciplina de Filosofia – alunos jovens.....	754
8.6.3.2. O que se diz da disciplina de Filosofia – alunos adultos.....	764
8.6.3.3. O que se diz da disciplina de Filosofia – alunos jovens e alunos adultos.....	768
8.6.4. Atualidade da Filosofia.....	768
8.6.4.1. Atualidade da Filosofia – alunos jovens.....	769
8.6.4.2. Atualidade da Filosofia – alunos adultos.....	774
8.6.4.3. Atualidade da Filosofia – alunos jovens e alunos adultos.....	778
8.6.5. Mudanças devido ao estudo de Filosofia.....	779
8.6.5.1. Mudanças devido ao estudo de Filosofia – alunos jovens.....	780
8.6.5.2. Mudanças devido ao estudo de Filosofia – alunos adultos.....	786
8.6.5.3. Mudanças devido ao estudo de Filosofia – alunos jovens e alunos adultos.....	790
8.7. Técnicas e Métodos pedagógicos.....	791
8.7.1. O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia.....	791
8.7.1.1. O que gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia – alunos jovens.....	792
8.7.1.2. O que gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia – alunos adultos....	797
8.7.1.3. O que gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia – alunos jovens e alunos adultos.....	799
8.7.2. Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores que tiveram.....	800
8.7.2.1. Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores – alunos jovens.....	800
8.7.2.2. Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores – alunos	

adultos.....	818
8.7.2.3. Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores – alunos jovens e alunos adultos.....	825
8.8. Estado atual da Filosofia em Portugal.....	826
8.8.1. Sugestões sobre a disciplina de Filosofia.....	826
8.8.1.2. Sugestões sobre a disciplina de Filosofia – alunos jovens.....	827
8.8.1.3. Sugestões sobre a disciplina de Filosofia – alunos adultos.....	833
8.8.1.4. Sugestões sobre a disciplina de Filosofia – alunos jovens e alunos adultos....	837
8.8.2. Gostava ou não de ter Filosofia no 12º ano.....	838
8.8.2.1. Gostava ou não de ter Filosofia no 12º ano – alunos jovens.....	838
8.8.2.2. Gostava ou não de ter Filosofia no 12º ano – alunos adultos.....	842
8.8.2.3. Gostava ou não de ter Filosofia no 12º ano – alunos jovens e alunos adultos..	844
Síntese do Capítulo.....	844
CONCLUSÃO	847
1. Considerações finais.....	849
2. Considerações transversais sobre os Estudos realizados.....	850
3. Constrangimentos, limitações e implicações da investigação.....	857
Bibliografia.....	859
Anexos	1-81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 -	Ilustração dos referenciais teóricos e empíricos da investigação.....	5
Figura 2 -	Fulcro central da investigação que orienta e une a parte teórica e a empírica.....	15
Figura 3 -	Ilustração do referencial teórico da investigação.....	21
Figura 4 -	Ciências da Educação, Sociologia da Educação, Ensino da Filosofia e Conceitos.....	27
Figura 5 -	Complexidade dos conceitos estudados.....	54
Figura 6 -	Articulação entre os principais conceitos-chave.....	56
Figura 7 -	Interligação entre Valores Sociais, Programa de Filosofia e a Escola.....	60
Figura 8 -	Conhecimento, Escola e Currículo da disciplina de Filosofia.....	83
Figura 9 -	Cidadania, Escola e currículo da disciplina de Filosofia.....	95
Figura 10 -	Filosofia e Cidadania na Antiguidade (séculos V e IV a. C.).....	100
Figura 11 -	Articulação entre a Filosofia e a construção da cidadania.....	100
Figura 12 -	Distribuição dos capítulos da investigação na Análise Empírica.....	233
Figura 13 -	Conceitos gerais que englobam a problemática da investigação.....	236
Figura 14 -	Etapas do estudo empírico, articuladas de acordo com os objetivos da investigação.....	238
Figura 15 -	Articulação e circularidade entre os elementos da investigação empírica...	242
Figura 16 -	Enquadramento das linhas da investigação com o Programa de Filosofia	243
Figura 17 -	Os dois estudos – análise de manuais e entrevistas a professores e a alunos.....	245
Figura 18 -	Grupos constituintes do estudo 2.....	255
Figura 19 -	Processo de recolha de dados através das entrevistas a professores.....	266
Figura 20 -	Processo de recolha de dados através das entrevistas a alunos.....	274
Figura 21 -	Temas mais marcantes na análise de manuais escolares.....	278
Figura 22 -	Articulação entre manuais, professores e alunos.....	286
Figura 23 -	Articulação da categoria <i>Manuais escolares</i> com a pesquisa realizada.....	288
Figura 24 -	Manuais A, B, C e D do 10º ano considerados nesta análise.....	289
Figura 25 -	Manuais A, B, C e D do 11º ano considerados nesta análise.....	290
Figura 26 -	Adequação da análise dos manuais escolares aos temas principais.....	292
Figura 27 -	Orientação da análise dos manuais do 10º e 11º anos	293
Figura 28 -	Estruturação do Currículo de Filosofia para o 10º ano.....	294
Figura 29 -	Conteúdos programáticos para o 11º ano.....	324
Figura 30 -	Conceitos fundantes da tese e sua presença nos manuais escolares.....	365
Figura 31 -	Enquadramento da Cidadania e Filosofia na análise documental dos manuais do 10º ano.....	366
Figura 32 -	Conteúdos programáticos do 10º ano, que relacionam <i>Valores e Filosofia e Cidadania e Filosofia</i>	367
Figura 33 -	Enquadramento de Valores Sociais, Cidadania e Filosofia no Programa de Filosofia (Cap. II, ponto 3).....	373
Figura 34 -	<i>Cidadania e Filosofia</i> nos manuais escolares do 11º ano.....	379
Figura 35 -	Manuais escolares e Valores Sociais.....	391
Figura 36 -	<i>Conhecimento e Filosofia</i> nos manuais escolares.....	416
Figura 37 -	Categorias derivadas das entrevistas a professores de Filosofia.....	427
Figura 38 -	Listagem das <i>Unidades de Registo</i> nas entrevistas a Professores.....	434
Figura 39 -	Categorias e Subcategorias nas entrevistas a professores.....	435
Figura 40 -	Categoria <i>Filosofia, Conhecimento e Cidadania</i> e subcategorias.....	436
Figura 41 -	Subcategoria <i>Articulação entre Filosofia e Cidadania</i>	436

Figura 42 -	Subcategoria <i>Experiências gratificantes</i>	458
Figura 43 -	Unidades de Registo a partir de <i>Experiências gratificantes</i>	459
Figura 44 -	Subcategoria <i>Opinião sobre manuais escolares</i>	461
Figura 45 -	Categoria <i>Valores Sociais</i> e respetivas subcategorias.....	499
Figura 46 -	Subcategoria <i>Filosofia e Valores Sociais</i>	499
Figura 47 -	Subcategoria <i>Projetos dos professores de Filosofia na escola</i>	518
Figura 48 -	Categoria <i>Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário</i> e subcategorias.....	528
Figura 49 -	Subcategoria <i>Filosofia e cursos dos alunos</i>	529
Figura 50 -	Unidades de Registo a partir de <i>Filosofia e cursos dos alunos</i>	529
Figura 51 -	Subcategoria <i>Papel da disciplina de Filosofia na atualidade</i>	531
Figura 52 -	Unidades de Registo a partir de <i>Papel da disciplina de Filosofia na atualidade</i>	532
Figura 53 -	Subcategoria <i>Sugestões sobre o Programa</i>	538
Figura 54 -	Unidades de Registo a partir de <i>Sugestões sobre o Programa</i>	538
Figura 55 -	Subcategoria <i>Opinião que os professores consideram que os alunos têm da disciplina</i>	557
Figura 56 -	Categoria <i>Técnicas e Métodos Pedagógicos</i> e subcategorias.....	577
Figura 57 -	Subcategoria <i>Experiência dos Professores em várias escolas</i>	578
Figura 58 -	Unidades de Registo de <i>Experiência dos Professores em várias escolas</i> ...	578
Figura 59 -	Subcategoria <i>Técnicas e recursos pedagógicos</i>	582
Figura 60 -	Subcategoria <i>Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia</i>	609
Figura 61 -	Categoria <i>Estado atual da Filosofia em Portugal</i> e subcategorias.....	613
Figura 62 -	Subcategoria <i>Atitude face ao futuro da disciplina de Filosofia</i>	613
Figura 63 -	Unidades de Registo de <i>Atitude face ao futuro da disciplina de Filosofia</i>	614
Figura 64 -	Subcategoria <i>A perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano</i>	626
Figura 65 -	Subcategoria <i>Outras aplicações atuais da Filosofia</i>	633
Figura 66 -	Unidades de Registo a partir de <i>Outras aplicações da Filosofia</i>	634
Figura 67 -	Enquadramento das Categorias e subcategorias nas entrevistas a alunos..	642
Figura 68 -	Categoria <i>Filosofia, Conhecimento e Cidadania</i> e subcategorias.....	649
Figura 69 -	Subcategoria <i>O papel e a importância do professor</i>	650
Figura 70 -	Subcategoria <i>O papel e a importância do professor para alunos jovens e unidades de registo</i>	650
Figura 71 -	Subcategoria <i>O papel e a importância do professor - alunos adultos</i>	656
Figura 72 -	Subcategoria <i>Cidadania e Filosofia</i>	660
Figura 73 -	Questões colocadas aos alunos sobre <i>Cidadania</i>	660
Figura 74 -	Categoria <i>Manuais escolares</i>	673
Figura 75 -	Opinião sobre manuais do 10º ano – alunos jovens.....	674
Figura 76 -	Opinião sobre manuais do 11º ano – alunos jovens.....	682
Figura 77 -	Opinião sobre manuais do 10º ano – alunos adultos.....	694
Figura 78 -	Opinião sobre manuais do 11º ano – alunos adultos.....	700
Figura 79 -	Categoria <i>Valores Sociais e Filosofia</i>	707
Figura 80 -	Valores sociais mais significativos que foram apontados por alunos jovens.....	708
Figura 81 -	Valores sociais mais significativos que foram apontados por alunos adultos.....	713
Figura 82 -	Categoria <i>Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário</i> e subcategorias.....	719
Figura 83 -	Subcategoria <i>Definição da disciplina de Filosofia</i>	719
Figura 84 -	Subcategoria <i>Definição da disciplina de Filosofia - alunos jovens</i>	720

Figura 85 -	Definição da disciplina de Filosofia para alunos adultos.....	730
Figura 86 -	Subcategoria <i>Experiência na disciplina de Filosofia</i>	735
Figura 87 -	Subcategoria <i>Experiências na disciplina de Filosofia – alunos jovens</i>	736
Figura 88 -	Subcategoria <i>Experiências da disciplina de Filosofia – alunos adultos</i>	746
Figura 89 -	Subcategoria <i>O que se diz da disciplina de Filosofia</i>	754
Figura 90 -	Subcategoria <i>Atualidade da Filosofia</i>	769
Figura 91 -	Unidades de Registo derivadas da subcategoria <i>Atualidade da Filosofia</i> .	769
Figura 92 -	<i>Atualidade da disciplina de Filosofia - alunos adultos</i>	774
Figura 93 -	Subcategoria <i>Mudanças devido ao estudo da Filosofia</i>	779
Figura 94 -	<i>Mudanças devido ao estudo de Filosofia – Alunos jovens</i>	780
Figura 95 -	Subcategoria <i>Mudanças devido ao estudo de Filosofia – alunos adultos</i> ...	786
Figura 96 -	Categoria <i>Técnicas e Métodos Pedagógicos</i> e subcategorias.....	791
Figura 97 -	Subcategoria <i>O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia</i>	792
Figura 98 -	Subcategoria <i>O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia – alunos jovens</i>	792
Figura 99 -	Subcategoria <i>O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia – alunos adultos</i>	797
Figura 100-	Subcategoria <i>Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores</i>	800
Figura 101-	Considerações dos alunos jovens sobre as estratégias utilizadas pelos professores.....	801
Figura 102-	Entrevistas a alunos jovens – estratégias e metodologias utilizadas pelos professores de Filosofia.....	802
Figura 103-	Ponto de vista dos alunos jovens sobre <i>metodologias/estratégias e recursos utilizados pelos professores</i>	810
Figura 104-	Ponto de vista dos alunos adultos sobre <i>metodologias/estratégias e recursos utilizados pelos professores</i>	819
Figura 105-	Categoria <i>estado atual da Filosofia em Portugal</i> e subcategorias.....	826
Figura 106-	Subcategoria <i>Sugestões sobre a disciplina de Filosofia</i>	826
Figura 107-	Subcategoria <i>Gostava ou não de ter a disciplina no 12º ano</i>	838
Figura 108-	Respostas dos alunos jovens à questão sobre ter ou não a disciplina de Filosofia no 12º ano.....	839
Figura 109-	Respostas de alunos adultos à questão sobre ter ou não a disciplina de Filosofia no 12º ano.....	842

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 -	Conceitos mais desenvolvidos no âmbito desta tese	13
Quadro 2 -	Incidência dos Valores nos conteúdos do Programa de Filosofia para o 10º ano.....	59
Quadro 3 -	Incidência da temática do Conhecimento nos conteúdos do Programa de Filosofia.....	92
Quadro 4 -	Incidência da Cidadania nos conteúdos do Programa de Filosofia para o 10º e o 11º anos.....	95
Quadro 5 -	Programas de Filosofia em Portugal desde 1895 até 1974.....	153
Quadro 6 -	Programa de Filosofia vigente nos anos 90.....	154
Quadro 7 -	Comparação dos conteúdos programáticos relativos ao 10º ano.....	156
Quadro 8 -	Comparação dos conteúdos programáticos relativos ao 11º ano.....	158
Quadro 9 -	Gestão do tempo nos conteúdos programáticos dos dois programas.....	161
Quadro 10-	Finalidades do programa do Ensino Secundário.....	162
Quadro 11-	Objetivos no domínio cognitivo do Programa do Ensino Secundário.....	164
Quadro 12 -	Objetivos no domínio de atitudes e valores do programa do Ensino Secundário.....	165
Quadro 13 -	Competências apresentadas no Programa de Filosofia do Ensino Secundário	167
Quadro 14 -	Conteúdos do Programa de Filosofia para o 10º ano do Ensino Secundário.....	169
Quadro 15 -	Conteúdos do Programa de Filosofia para o 11º ano do Ensino Secundário	170
Quadro 16 -	Conceitos apresentados pelo Programa de Filosofia.....	172
Quadro 17 -	Valores acentuados nas gerações mais jovens e nas mais velhas.....	183
Quadro 18 -	Mapa conceptual - Questionamento principal do estudo empírico	240
		241
Quadro 19 -	Manuais do 10º ano com mais escolhas para os anos letivos de 2003/04 a 2006/07.....	251
Quadro 20-	Manuais do 11º ano com mais escolhas para os anos letivos de 2004/05 a 2007/08.....	253
Quadro 21 -	O pesquisador e os pressupostos da entrevista.....	254
Quadro 22 -	Professores a lecionar no Algarve e número de entrevistados	266
Quadro 23 -	Alunos na região do Algarve em 2007/2008 e número de entrevistados	274
Quadro 24 -	Critérios de apreciação dos manuais de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação.....	282
Quadro 25-	Orientações para a elaboração de manuais da Sociedade Portuguesa de Filosofia.....	284- 285
Quadro 26-	Listagem de autores constantes em 2 dos manuais do 10º ano	305
Quadro 27-	Listagem de autores constantes em 3 dos manuais do 10º ano.....	306
Quadro 28-	Autores constantes na totalidade dos manuais do 10º ano analisados...	307
Quadro 29-	Número de figuras nos manuais do 10º ano.....	309
Quadro 30-	Imagens de filósofos, pensadores e outras figuras, apresentados por capítulo ou tema nos manuais do 10º ano.....	310
Quadro 31-	Total de pinturas nos manuais do 10º ano.....	314
Quadro 32-	Autores cujos quadros aparecem em três manuais.....	316

Quadro 33-	Autor cujos quadros aparecem nos quatro manuais.....	317
Quadro 34-	Temas de opção sugeridos pelo Programa do 10º ano	319
Quadro 35-	Temas/Problemas do mundo contemporâneo – opções dos manuais do 10º ano.....	320
Quadro 36-	Temas/Problemas do mundo contemporâneo – número de escolhas nos manuais do 10º ano.....	320
Quadro 37-	Autores constantes em 2 dos 4 manuais do 11º ano.....	337
Quadro 38-	Autores constantes em 3 dos manuais do 11º ano.....	337
Quadro 39-	Autores constantes nos 4 manuais do 11º ano.....	338
Quadro 40-	Imagens de filósofos, pensadores e outras figuras por capítulo nos manuais do 11º ano.....	339
Quadro 41-	Figuras apresentadas nos manuais do 11º ano.....	340
Quadro 42-	Imagens de filósofos e outras figuras por capítulo ou tema nos manuais do 11º ano.....	342
Quadro 43-	Pinturas nos manuais do 11º ano.....	343
Quadro 44-	Temas de opção sugeridos pelo Programa do 11º ano.....	345
Quadro 45-	Temas em opção nos manuais escolares - 11º ano.....	346
Quadro 46-	Temas / Problemas da cultura científico-tecnológica – número de escolhas nos manuais do 11º ano.....	349
Quadro 47-	Autor constante em todos os manuais analisados do 10º e 11º anos	352
Quadro 48-	Autor constante em 7 dos 8 manuais.....	353
Quadro 49-	Autor constante em 6 dos 8 manuais	354
Quadro 50-	Imagens constantes nos manuais do 10º e 11º ano – filósofos, autores e pensadores	360
Quadro 51-	Pintores com imagens de quadros nos manuais do 10º e 11º anos	362
Quadro 52-	Estrutura geral dos manuais do 11º ano - <i>Argumentação e Filosofia</i>	383
Quadro 53-	Estrutura dos manuais na opção - <i>A Filosofia na cidade</i>	384
Quadro 54-	Gestão dos tempos no Capítulo II do Programa de Filosofia	390
Quadro 55-	O tema <i>A Ação Humana - Análise e compreensão do agir</i> nos manuais do 10º ano.....	392
Quadro 56 -	O tema <i>Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa</i> nos manuais do 10º ano	393
Quadro 57-	O tema <i>Dimensão Ético-Política - análise e compreensão da experiência convivencial</i> no Programa de Filosofia.....	400
Quadro 58-	O tema <i>Dimensão Ético-Política</i> nos manuais do 10º ano	400
Quadro 59-	O tema <i>A dimensão estética</i> nos manuais do 10º ano.....	404
Quadro 60-	O tema <i>A dimensão religiosa</i> nos manuais do 10º ano.....	408
Quadro 61-	<i>Temas / Problemas do mundo Contemporâneo</i> - opções dos manuais do 10º ano.....	412
Quadro 62-	Distribuição do capítulo IV do Programa de Filosofia	415
Quadro 63-	O tema <i>O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica</i> nos manuais do 11º ano	416
Quadro 64-	Caracterização dos Professores entrevistados	432
Quadro 65-	Unidades de Registo derivadas da subcategoria <i>Articulação entre Filosofia e Cidadania</i>	437
Quadro 66-	Unidades de Registo a partir de <i>Opinião sobre Manuais</i>	462
Quadro 67-	Unidades de Registo a partir de <i>Filosofia e Valores Sociais</i>	500
Quadro 68-	Unidades de Registo a partir de <i>Projetos na escola dos professores de Filosofia</i>	519
Quadro 69-	Unidades de Registo a partir de <i>Opinião que os professores</i>	

	<i>consideram que os alunos têm da disciplina de Filosofia.....</i>	558
Quadro 70-	Unidades de Registo da categoria <i>Técnicas e recursos pedagógicos.....</i>	582
Quadro 71-	Unidades de Registo a partir de <i>Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia</i>	609
Quadro 72-	Unidades de Registo <i>Perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano</i>	627
Quadro 73-	Temas das entrevistas a alunos	641
Quadro 74-	Caracterização dos alunos do ensino secundário regular entrevistados.....	643- 645
Quadro 75-	Caracterização dos alunos adultos do Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis entrevistados	647
Quadro 76 -	Unidades de registo e frequência - <i>O papel e a importância do professor.....</i>	651
Quadro 77-	Listagem de frases apresentadas aos alunos.....	660
Quadro 78 -	Unidades de Registo na questão “ <i>Já estudou temas relacionados com a Cidadania?</i> ” – alunos jovens	661
Quadro 79-	Unidades de Registo na questão “ <i>Em que disciplinas estudou Cidadania?</i> ” – alunos jovens	662
Quadro 80-	Unidades de registo na questão “ <i>Em Filosofia trataram a Cidadania de forma mais específica?</i> ” – alunos jovens	662
Quadro 81-	Listagem de frases que mais se relacionam com a Cidadania, de acordo com os alunos jovens.....	666
Quadro 82-	Unidades de Registo na questão “ <i>Já estudou temas relacionados com a Cidadania?</i> ” – alunos adultos	667
Quadro 83-	Unidades de Registo na questão “ <i>Em que disciplinas estudou Cidadania?</i> ” – alunos adultos.....	667
Quadro 84-	Unidades de Registo na questão “ <i>Em Filosofia trataram a Cidadania de forma mais específica?</i> ” – alunos adultos	667
Quadro 85-	Listagem de frases que mais se relacionam com a Cidadania, de acordo com os alunos adultos	670
Quadro 86-	Comparação entre as frases que mais se relacionam com a Cidadania, de acordo com os alunos jovens e com os alunos adultos.....	672
Quadro 87	Opinião dos alunos jovens sobre manuais do 10º ano – frequência	675
Quadro 88-	Unidades de Registo - manuais do 11º ano – alunos jovens.....	683
Quadro 89-	Unidades de Registo - recordação dos manuais do 10º ano – alunos adultos	694
Quadro 90-	Unidades de Registo - recordação dos manuais do 11º ano – alunos adultos.....	701
Quadro 91-	Unidades de Registo sobre os <i>valores sociais mais marcantes à sua volta</i> – alunos jovens.....	708
Quadro 92-	Unidades de Registo sobre os <i>valores sociais mais marcantes à sua volta</i> – alunos adultos	713
Quadro 93-	Unidades de Registo - <i>Definição da disciplina de Filosofia</i> - alunos jovens.....	721
Quadro 94-	Unidades de Registo - <i>Definição da disciplina de Filosofia</i> - alunos adultos	730
Quadro 95-	Unidades de Registo <i>Experiências da Filosofia em geral</i> – alunos jovens	736
Quadro 96-	<i>Experiências da disciplina de Filosofia no 10º ano</i> – alunos jovens.....	742

Quadro 97-	Unidades de Registo - <i>Experiências da disciplina no 11º ano</i> – Alunos jovens	743
Quadro 98-	Unidades de Registo <i>Experiências da disciplina em geral</i> – alunos adultos	746
Quadro 99-	<i>Experiências da disciplina de Filosofia no 10º ano</i> – Alunos adultos...	750
Quadro 100-	Unidades de Registo <i>Experiências da disciplina no 11º ano</i> – Alunos Adultos.....	751
Quadro 101-	Unidades de registo <i>O que se diz da disciplina de Filosofia</i> – alunos jovens	754
Quadro 102-	Unidades de registo <i>O que se diz da disciplina de Filosofia</i> – alunos adultos	764
Quadro 103-	Unidades de registo <i>Atualidade da disciplina de Filosofia</i> – alunos adultos.....	775
Quadro 104-	<i>Mudanças devido ao estudo de Filosofia</i> – Alunos jovens.....	781
Quadro 105-	Unidades de Registo <i>Mudanças devido ao estudo de Filosofia</i> – alunos adultos	787
Quadro 106-	Unidades de Registo <i>O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia</i> – alunos jovens.....	793
Quadro 107-	Unidades de Registo <i>O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia</i> – alunos adultos.....	798
Quadro 108-	Estratégias/ metodologias /recursos utilizados pelos professores – alunos jovens	801
Quadro 109-	Adaptação do Bloco 7 do Guião das entrevistas aos alunos.....	802
Quadro 110-	Alterações a propor à disciplina de Filosofia no entender dos alunos jovens	827
Quadro 111-	Sugestões sobre a disciplina de Filosofia – alunos jovens.....	827
Quadro 112-	Diversidade de respostas à questão sobre alterações a propor à disciplina de Filosofia - alunos adultos	833
Quadro 113-	Sugestões sobre a disciplina de Filosofia – alunos adultos	833
Quadro 114-	Unidades de Registo <i>Gostava de ter a disciplina de Filosofia no 12º ano</i> – alunos jovens	839
Quadro 115-	<i>Gostava de ter a disciplina de Filosofia no 12º ano</i> – alunos adultos.....	842

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Programa de Filosofia do Ensino Secundário Regular

Anexo 1 - Quadro 1.	Programa do 10º ano.....	3
Anexo 1 – Quadro 2.	Programa do 11º ano.....	4

Anexo 2 - Manuais do 10º ano apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2003/04

Anexo 2 - Quadro 1.	Manuais para o 10º ano da disciplina de Filosofia apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2003/04.....	5
Anexo 2 - Quadro 2.	Capas dos manuais apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2003/04 para o 10º ano da disciplina de Filosofia.....	6

Anexo 3 - Manuais do 10º ano adotados nas Escolas do Algarve para os anos letivos de 2003/04 a 2006/07

Anexo 3 - Quadro 1.	Manuais adotados na disciplina de Filosofia nas escolas secundárias do Algarve: 10º ano.....	7
Anexo 3 - Quadro 2.	Capas dos manuais adotados na disciplina de Filosofia nas escolas secundárias do Algarve para o 10º ano.....	8

Anexo 4 - Manuais do 11º ano apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2004/05

Anexo 4 - Quadro 1.	Manuais para o 11º ano da disciplina de Filosofia apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2004/05.....	9
Anexo 4 - Quadro 2.	Capas dos manuais apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2004/05 para o 11º ano da disciplina de Filosofia.....	10

Anexo 5 - Manuais do 11º ano adotados nas Escolas do Algarve para os anos letivos de 2004/05 a 2007/08

Anexo 5 - Quadro 1.	Manuais adotados na disciplina de Filosofia nas escolas secundárias do Algarve: 11º ano.....	11
Anexo 5 - Quadro 2.	Capas dos manuais adotados na disciplina de Filosofia nas escolas secundárias do Algarve para o 11º ano.....	12

Anexo 6 - Formulários emitidos pelo Ministério da Educação e destinados à seleção dos manuais por parte dos professores nas escolas

Anexo 6 - Figura 1.	Primeira página do formulário destinado à seleção de manuais por parte dos professores da disciplina.....	13
Anexo 6 - Figura 2.	Segunda página do formulário destinado à seleção de manuais por parte dos professores da disciplina.....	13

Anexo 7 - Características gerais dos manuais

Anexo 7 - Quadro 1.	Análise comparativa das principais características dos manuais do 10º ano.....	14-16
---------------------	--	-------

Anexo 7 - Quadro 2.	Análise comparativa das principais características dos manuais do 11º ano.....	17-19
---------------------	--	-------

Anexo 8 – Listagem de autores de textos nos manuais

Anexo 8 – Quadro 1.	Listagem total de autores de textos que constam nos manuais do 10º ano.....	20-25
Anexo 8 - Quadro 2.	Listagem total de autores de textos que constam nos manuais do 11º ano.....	26-32
Anexo 8 – quadro 3.	Listagem de autores constantes nos manuais dos dois anos letivos (10º e 11º anos).....	33-37

Anexo 9 – Análise comparativa das imagens de filósofos/ pensadores e/ ou outras figuras apresentadas nos manuais do 10º ano

Anexo 9 - Quadro 1.	Figuras apresentadas nos 4 manuais – capítulo I do Programa de Filosofia - Módulo inicial – Iniciação à Atividade Filosófica.....	38
Anexo 9 - Quadro 2.	Figuras apresentadas nos 4 manuais – capítulo II do Programa de Filosofia - <i>A ação humana e os valores, 1. A ação humana, 2. Os valores, 3. Dimensões da ação humana e dos valores, 3.1.Dimensão Ético-Política</i>	38
Anexo 9 - Quadro 3.	Figuras apresentadas nos 4 manuais do 10º ano – capítulo II do Programa de Filosofia - <i>2. Dimensão Estética, 3.3. Dimensão Religiosa e 4. Temas / Problemas do mundo contemporâneo</i>	39
Anexo 9 - Quadro 4.	Análise comparativa das imagens apresentadas nos manuais do 10º ano – Os filósofos e as filósofas, autores e pensadores (quadro definitivo por épocas históricas).....	40
Anexo 9 – Quadro 5.	Arte apresentada nos manuais do 10º ano – Pinturas e seus autores.....	41-42

Anexo 10 - Análise comparativa das imagens de filósofos/ pensadores e/ ou outras figuras apresentadas nos manuais do 11º ano

Anexo 10 - Quadro 1.	Imagens de Filósofos, Cientistas e Autores / Outras figuras relevantes nos manuais do 11º ano.....	43
Anexo 10 - Quadro 2.	Filósofos e outras figuras apresentadas nos 4 manuais do 11º ano.....	44
Anexo 10 – Quadro 3.	Arte apresentada nos manuais do 11º ano – Pinturas e seus autores.....	45

Anexo 11 – Imagens nos manuais do 10º e do 11º ano

Anexo 11 - Quadro 1.	Análise comparativa das imagens apresentadas nos manuais do 10º e 11º ano – Os filósofos e as filósofas, autores e pensadores.....	46
Anexo 11 – Quadro 2.	Arte apresentada nos manuais do 10º e do 11º ano – Pinturas e seus autores.....	47-51

Anexo 12 – Tratamento dos temas de opção nos manuais do 10º e do 11º anos

Anexo 12 - Quadro 1. Tratamento do tema de opção do ponto 4 correspondente a <i>Temas/Problemas do mundo contemporâneo</i> nos manuais do 10º ano.....	52
Anexo 12 – Quadro 2. Tratamento do tema de opção do ponto 3 da parte IV- <i>O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica - Temas / Problemas da cultura científico-tecnológica</i>	53
Anexo 12 - Quadro 3. Estruturação das temáticas em opção nos manuais do 10º ano.....	54
Anexo 12 - Quadro 4. Estruturação das temáticas em opções nos manuais do 11º ano - <i>Temas/Problemas da Cultura científico-tecnológica</i>	55

Anexo 13 - Indicação de pintores e de escultores nos manuais do 10º ano

Anexo 13 - Quadro 1. Indicação dos autores cujos quadros aparecem em dois manuais.....	56
Anexo 13 - Quadro 2. Indicação das esculturas apresentadas nos manuais do 10º ano.....	56

Anexo 14 - Indicação de pintores e de escultores nos manuais do 11º ano

Anexo 14 - Quadro 1. Arte apresentada nos manuais do 11º ano – Pinturas do mesmo autor em mais de um manual.....	57
Anexo 14 - Quadro 2. Arte apresentada nos manuais do 11º ano – Esculturas e gravuras.....	57

Anexo 15 - Autores cujos textos se encontram presentes em mais de um manual – manuais do 10º e do 11º ano

Anexo 15 - Quadro 1. Listagem de autores constantes em 5 dos 8 manuais....	58
Anexo 15 - Quadro 2. Listagem de autores constantes em 4 dos 8 manuais....	58
Anexo 15 - Quadro 3. Listagem de autores constantes em 3 dos 8 manuais...	59
Anexo 15 - Quadro 4. Listagem de autores constantes em dois dos oito manuais.....	59

Anexo 16 – Cidadania nos manuais do 10º ano

Anexo 16 - Quadro 1. Manuais do 10º ano e Cidadania - <i>Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa</i>	60
Anexo 16 - Quadro 2. Manual A do 10º ano e Cidadania - <i>A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial</i>	60
Anexo 16 - Quadro 3. Manual B do 10º ano e Cidadania - <i>A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial</i>	61
Anexo 16 - Quadro 4. Manual C do 10º ano e Cidadania - <i>A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial</i>	61
Anexo 16 - Quadro 5. Manual D do 10º ano e Cidadania - <i>A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial</i>	61

Anexo 17 - Cidadania nos manuais do 11º ano

Anexo 17 - Quadro 1. Manuais do 11º ano e Cidadania - <i>Argumentação e Filosofia</i>	62
Anexo 17 - Quadro 2. Manuais do 11º ano e Cidadania - <i>A Filosofia na cidade</i>	62

Anexo 18 – Valores Sociais nos manuais do 10º ano

Anexo 18 - Quadro 1. Manuais do 10º ano e Valores Sociais - <i>A Ação Humana – Análise e compreensão do agir.....</i>	63
Anexo 18 - Quadro 2. Manuais do 10º ano e Valores Sociais - <i>Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa.....</i>	63
Anexo 18 - Quadro 3. Manuais do 10º ano e Valores Sociais - <i>A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial.....</i>	64
Anexo 18 - Quadro 4. Manuais do 10º ano e Valores Sociais - <i>A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética.....</i>	64
Anexo 18 - Quadro 5. Manuais do 10º ano e Valores Sociais - <i>A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa.....</i>	65

Anexo 19 - Conhecimento nos manuais do 11º ano

Anexo 19 - Quadro 1. Manuais do 11º ano e Conhecimento – pontos 1 e 2 do Capítulo IV do Programa de Filosofia.....	66
--	----

Anexo 20 – Análise documental de manuais

Anexo 20 – quadro 1. Enquadramento das categorias propostas na análise documental dos manuais (10º e 11º ano).....	67
--	----

Anexo 21 - Conclusões gerais da análise documental de Manuais

Anexo 21 - Quadro 1. Temas/Problemas sugeridos pelo programa (ponto 4 do capítulo II e ponto 3 do capítulo IV) e nos manuais do 10º e do 11º ano.....	68
Anexo 21 - Quadro 2. Cidadania nos manuais do 10º ano – quadro resumo...	69
Anexo 21 - Quadro 3. Cidadania nos manuais do 11º ano – quadro resumo...	70
Anexo 21 -Quadro 4. Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Ação Humana e Valores.....	71
Anexo 21 - Quadro 5. Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Dimensão Ético-Política.....	71
Anexo 21 - Quadro 6. Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Dimensão Estética.....	72
Anexo 21 - Quadro 7. Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Dimensão Religiosa.....	72
Anexo 21 - Quadro 8. Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – <i>Temas / Problemas do Mundo Contemporâneo.....</i>	73
Anexo 21 - Quadro 9. Conhecimento nos manuais do 11º ano Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica – quadro resumo.....	73
Anexo 21- Quadro 10. Conhecimento nos manuais do 11º ano <i>Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva e Estatuto do</i>	

	<i>conhecimento científico – quadro resumo.....</i>	74
	Anexo 22 - Guião Orientador das entrevistas a professores	
Anexo 22.	Guião Orientador das entrevistas a professores.....	75-76
	Anexo 23 - Guião Orientador das entrevistas a alunos	
Anexo 23.	Guião Orientador das entrevistas a alunos.....	77-78
	Anexo 24 – Triangulação entre os estudos realizados	
Anexo 24 - Quadro 1.	Inserção dos conceitos nos estudos realizados.....	79
Anexo 24 - Quadro 2.	Categorias e subcategorias que se articulam nas entrevistas a professores e a alunos.....	79
Anexo 24 - Quadro 3.	Categorias e subcategorias nas entrevistas a professores.....	80
Anexo 24 - Quadro 4.	Categorias, Subcategorias e Unidades de Registo – alunos jovens e alunos adultos.....	81

Nota: A versão definitiva desta tese foi convertida para o Novo Acordo Ortográfico em 17/04/2012, pelo que ligeiras alterações na numeração de algumas páginas face ao documento provisório se devem a esse facto.

INTRODUÇÃO GERAL

1. Problemática da Investigação

«A educação, embora sendo uma realidade abrangente, não tem um sentido unívoco. Não há (...) entre os diferentes teóricos e práticos da educação, uma identidade de pontos de vista sobre o que este conceito significa. Procurar pistas e caminhos para a compreensão do que é a educação é uma tarefa inacabada ombreada por filósofos, educadores e professores.» (Medeiros, 2002: 153)

Com este estudo, pretende-se descrever, analisar e desenvolver conhecimento de forma teórica e empiricamente contextualizada sobre o ensino da Filosofia no Ensino Secundário¹ e assim melhor compreender as opções de escolha existentes quanto a manuais desta disciplina, como se utiliza este recurso, quais as estratégias e as opiniões dos atores principais sobre a aquisição e o desenvolvimento de valores sociais, do conhecimento e da cidadania no processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito das Ciências da Educação, desenvolve-se a temática dos valores sociais, do conhecimento e da cidadania, no sentido de observar, auscultar, tecer considerações e melhorar o processo educativo, com especial ênfase na disciplina de Filosofia.

O interesse por este tema deriva da formação e da experiência da autora como professora de Filosofia do Ensino Secundário há mais de duas décadas, do seu interesse constante pelas questões relacionadas com a Filosofia e a Educação e também da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Ferreira, 2006, dissertação não publicada), a qual versa sobre a articulação da Filosofia com a Ética, a Moral e a Educação e Formação de Adultos.

Esta investigação, ao analisar os assuntos relacionados com a educação e a formação das pessoas, é também uma constatação da importância e da atualidade do ensino da Filosofia para a valorização da reflexão crítica e autónoma, a melhoria da sociedade em geral e o processo de ensino-aprendizagem no seu todo.

Neste estudo, realça-se a necessidade de pensar o papel da Filosofia no ensino secundário e a sua contribuição para a formação ética basilar dos alunos de qualquer área de estudos. Salienta-se como a temática da Cidadania e a construção de valores sociais, que atualmente é tão trabalhada e tratada em qualquer área e nível de ensino, tem a sua raiz histórica e a sua ligação profunda na reflexão e na atuação filosóficas,

¹ Programa atualmente em vigor: Henriques, Vicente & Barros (2001). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*, Formação Geral.

encontrando-se de forma implícita e explícita nas temáticas do programa de Filosofia do ensino secundário e também no próprio teor desta disciplina.

Uma das grandes dimensões desta investigação será a análise e comparação dos manuais de Filosofia que foram adotados num maior número de escolas da região do Algarve durante o período em análise, os quais respeitam ao 10º e 11º anos. Faz-se a análise de conteúdo aos aspetos mais relevantes desses manuais, comparando-se com os conteúdos do programa de Filosofia do ensino secundário para os Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos, que se encontra ainda em vigor (Henriques, Vicente & Barros: 2001), e que foi emanado pelo Ministério da Educação. Também se analisa a importância dada por professores e alunos aos manuais adotados. Pretende-se saber em que medida é o manual adotado realmente seguido por cada professor nas suas aulas e depois utilizado pelos alunos nos seus estudos. Sabe-se que muitas vezes, o docente da disciplina mal utiliza o manual ou usa-o pouco, optando por outros materiais (essencialmente fotocopiados), que são retirados de manuais ou de livros, cuja seleção é feita pelo próprio. Constatam-se frequentemente que grande parte dos professores de Filosofia não só não utiliza o manual adotado pela escola, como assume diante dos alunos a sua discordância face ao mesmo. Por tais razões, ainda se torna mais pertinente a análise sobre a verdadeira importância dos manuais no trabalho docente e discente.

Como as temáticas presentes no ensino da Filosofia englobam tantos aspetos da existência humana e das perspetivas que as podem enquadrar, foram inquiridos professores e alunos, tendo-se obtido multiplicidade e heterogeneidade de respostas e diversidade de ideias, que se inserem no âmbito deste estudo e o enriquecem.

Esta área disciplinar é peculiar face a outras, salientando-se a especificidade da Filosofia e do seu carácter interrogante e problemático. Nesse sentido, salienta-se a autonomia e a radicalidade desta disciplina e assinala-se o seu importante e indispensável papel na dimensão educativa e no enquadramento face a outras áreas disciplinares (Murcho: 2003; Medeiros: 2005; Boavida: 2010; Andrade & Molder: 2007; Beltrão & Nascimento: 2000).

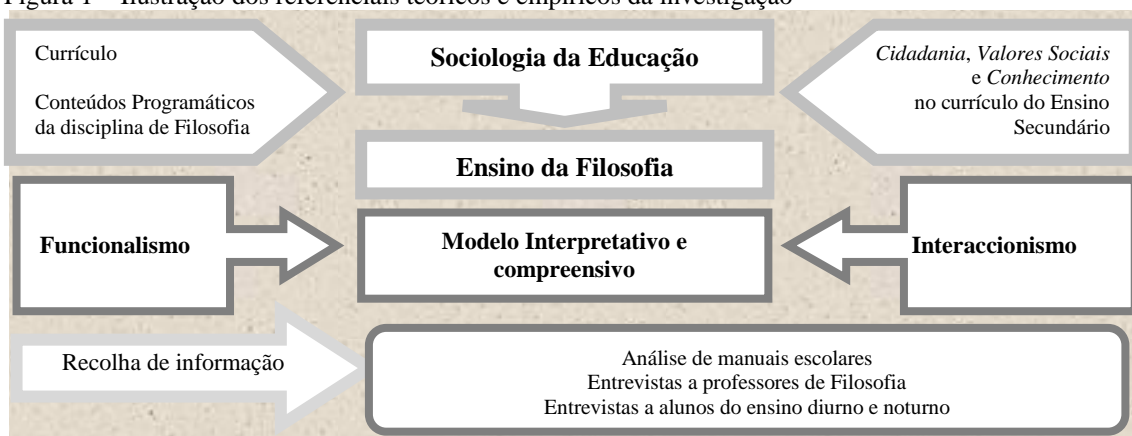
Se a Filosofia e os seus conteúdos programáticos, que apelam ao desenvolvimento e à implementação de tantas competências e capacidades de crítica e de reflexão, são elementos formativos imprescindíveis, também é importante auscultar o papel de professores e alunos como atores principais neste processo. Não é possível esquecer a dimensão afetiva de que todo o processo educativo se reveste, um facto a que não é

alheia a personalidade do professor e a sua forma de lecionar e de se relacionar com os alunos.

Deste propósito, surgem outras duas grandes dimensões desta investigação, auscultando-se professores e alunos sobre o decorrer do processo educativo, as suas possibilidades e limitações, tendo em conta as características da disciplina de Filosofia, o seu caráter de fomentar e desenvolver características de diálogo, debate, pesquisa e procura permanentes, encontrando-se diversas e múltiplas formas de abordagem que são merecedoras de análise e de registo, pela riqueza, originalidade, diversidade e pelos contributos de que se revestem para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo desenvolve-se no campo das Ciências da Educação, na especialidade da Sociologia da Educação, articulando e enquadrando os conceitos teóricos e os empíricos, conforme se observa na figura 1.

Figura 1 – Ilustração dos referenciais teóricos e empíricos da investigação



Neste enquadramento entre a análise dos manuais adotados nas escolas, a sua adequação ao programa, bem como a articulação com os temas atuais, os interesses e as motivações dos jovens, e as entrevistas a professores de Filosofia e a alunos sobre os aspetos programáticos e metodológicos, resultou um maior e um melhor conhecimento de todos esses aspetos.

Temos a consciência que os dados obtidos apresentam um conhecimento que jamais se poderá desvelar completamente, pois a vida e as motivações dos alunos e dos professores não se encerram num programa apenas, nem nos manuais que foram adotados nesta ou naquela escola, mas projetam-se em todos os momentos e em todos os sentidos, na existência e nos problemas concretos, na reflexão e no debate, na autonomia do pensamento e na tomada de decisões conscientes e refletidas.

Foi muito importante e significativa a elaboração deste estudo e o percorrer de todos os momentos, auscultando e ouvindo, refletindo e questionando. Porque a Filosofia se constrói na vida vivida e refletida, também o trabalho do professor se desenvolve na análise e na pesquisa, no confronto de ideias e no debate de opiniões. O papel que a Filosofia ocupa no contexto escolar e a importância da sua dimensão formativa, crítica e reflexiva em todos os aspetos da educação e a sua implicação na vida e nas decisões dos alunos é especial e fulcral. Um ensino sem Filosofia tornaria os alunos muito mais pobres e despojá-los-ia da possibilidade de refletir e de tomar decisões de forma autónoma e consciente, que só o livre pensamento e o alargamento da abertura de horizontes podem proporcionar.

Este estudo implica um redimensionar e um repensar da filosofia, do trabalho filosófico, que é constante, embora sempre incompleto, não sendo ainda assim, menos interessante e motivador. O estudo implica ainda reflexão e análise no âmbito da Sociologia da Educação. A problemática da educação e de como as suas práticas podem ser melhoradas e aprofundadas no sentido de uma melhor qualidade de ensino e de conhecimento, mas também do reforço da capacidade reflexiva, crítica e autónoma de cada discente, é urgente e sempre atual. Repensar o papel do professor de Filosofia e a sua especificidade única perante os alunos e as temáticas tratadas, num mundo em mudança também se torna fulcral, no âmbito do paradigma compreensivo da Sociologia da Educação. Quanto ao paradigma interaccionista na Sociologia da Educação e no âmbito desta tese, interessa apreender o sentido implícito em todas as ações e atuações de professores e de alunos, enquadrando ainda os modelos de apresentação dos manuais escolares e a adequação que estes fazem das diretrizes e dos conteúdos enunciados pelo programa da disciplina (Henriques, Vicente & Barros: 2001). A dimensão funcionalista da Sociologia da Educação apresenta-se nesta investigação apenas no âmbito da legalidade e da obrigatoriedade dos programas a cumprir e dos imperativos organizacionais de funcionamento do ensino secundário.

Tendo em conta as implicações desta temática e a sua abrangência e atualidade, este estudo poderá ser ainda desenvolvido em investigações futuras. A dinâmica da vida, da sociedade e das pessoas, que se desenrola ao longo do tecido do tempo, supondo sempre diferenças, mudanças e alternativas, altera-se, levando à transformação e à transmutação de todos estes elementos, originando outros que já são diferentes. O trabalho do professor acarreta esta enorme responsabilidade, de conjugar interesses e motivações

que, sendo diversos e tantas vezes opostos, se coadunam com os objetivos que se esboçam no programa oficial da disciplina que tem de ser cumprido, apontando para o sucesso, o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Sendo características da disciplina de Filosofia, a reflexão, a discussão e o debate, a capacidade de interpretação e a análise analítica e hermenêutica, não sendo uma disciplina pacífica nem objetiva, a sua influência e a sua prática interferem com os alunos, alteram-nos, transformam-nos, tornando-nos outras pessoas.

É por tais razões que o trabalho de professor de Filosofia se afigura especial e único, embora tendo por base um universo conceptual que se encontra no programa que tem de ser cumprido. Tendo a Filosofia um carácter tão múltiplo e discutível, sendo ela essencialmente a base da reflexão e do encontro pessoal de cada aluno consigo mesmo, também a forma como se expressa e difunde, depende de cada professor, sendo cada um deles, uma pessoa diferente de todas as outras, com características e vivências únicas. É na escola que essencialmente a Filosofia se descobre, embora seja na vida e na interrogação permanente que ela se desenvolve e se constrói, em aliança constante com os problemas e com as questões prementes de cada época e de cada sociedade, numa amálgama dialética e profunda, que enraíza nas origens do próprio ser humano. É com a Filosofia que cada aluno se desenvolve e se reencontra nesse pensamento e nessa consciência de si, assumindo-se enquanto ser reflexivo e ser de ação. Nessa caminhada do encontro do aluno consigo próprio ao longo dos dois anos letivos em que esta disciplina assume carácter obrigatório na formação geral, quase tudo se transforma. Para que tal suceda de forma equilibrada e para que cada aluno amadureça para a Filosofia e para quanto ela representa na sua formação enquanto pessoa que se constrói e reconstrói permanentemente, têm particular importância o professor, os conteúdos, as metodologias e os materiais disponíveis, sendo a educação um processo social. Como diz Pais:

«Pensar é sentir e receber o que vem de fora (sinto, logo penso...): acolher, hospedar o que se apresenta como estranho, enigmático. Os etnógrafos buscam muitas vezes no “outro” a clarificação do enigma do seu próprio “eu”, surpreendidos por descobertas cognoscitivas e sensoriais.» (2002: 61)

Quando se pensa na Filosofia, também se pensa na sociedade e nas relações desta com os grandes temas emergentes da atualidade. É que a Filosofia não é, nem pode nunca ser uma atividade isolada da realidade da qual emerge e na qual mergulha, apreendendo e questionando as dimensões específicas dessa contemporaneidade. A Filosofia trata da

vida e dos problemas dos seres humanos e é dessa atualidade que se fala quando se considera que praticamente todos os assuntos se lhe relacionam numa dimensão que é especulativa e hermenêutica, porque se tem de pensar, de refletir e de interpretar sempre, mas que também é prática, ativa e vivida no concreto e na aplicação ao sujeito e ao real. Se os temas específicos da Filosofia se relacionam com outras áreas temáticas, esse facto deve-se à sua enorme abrangência enquanto saber totalizador e globalizante, o que constitui uma mais-valia na articulação entre as áreas disciplinares, na interdisciplinaridade e no cruzamento entre todos os saberes. Essa abrangência torna-se benéfica para os alunos, já que poderão entender muito melhor os conceitos e os conteúdos se estes estiverem articulados e relacionados, mas também para os professores, porque assim poderão trabalhar melhor em articulação e em complementaridade (Gérard & Roegiers: 1998).

O papel da disciplina de Filosofia é imprescindível na formação geral de qualquer ciclo de estudos secundários, tendo esta disciplina uma dimensão interrogativa e problematizadora, revestindo-se de características únicas que são indispensáveis à formação dos jovens de uma sociedade que se pretende cada vez mais informada e interessada. Assim, torna-se essencial analisar a importância da Filosofia no quadro do ensino secundário, e constatar os seus conceitos e competências como fundamentais na construção do indivíduo e no desenvolvimento pleno das suas capacidades, dado o carácter de minoridade a que ela por vezes parece ser votada. Com efeito, a disciplina de Filosofia tem vindo a perder protagonismo nos últimos anos. Nos cursos profissionais, ela já nem sequer faz parte do leque de disciplinas. No 12º ano de escolaridade foi durante anos uma disciplina de opção, sendo no entanto o seu exame cada vez mais relegado, mesmo para os cursos de Direito e de Filosofia. Uma petição circulou na *Internet* desde o início de 2007, dirigida ao Ministério da Educação, considerando a importância da disciplina de Filosofia no 12º ano e a necessidade da reposição do exame, destacando a importância de que este se revestia em anos anteriores, desconhecendo-se qualquer resposta à mesma. No entanto, no ano letivo de 2010/2011 surge pela primeira vez um teste intermédio de Filosofia para o 10º ano, cujo cariz ainda é opcional, esperando-se que possa implicar alguma revalorização desta disciplina num futuro próximo.

A Filosofia pode ajudar a viver melhor, a ponderar com mais sentido as diversas opções que se apresentam, a tomar decisões com base em reflexões organizadas. As características da Filosofia respondem a necessidades humanas e reais: dessa forma se

pode ultrapassar o preconceito, tão enraizado no senso comum de que a Filosofia é coisa abstrata e distante da realidade (Medeiros: 2002; Marinoff: 2005; Dias & Rastrojo: 2009; Barrientos: 2005).

Se ainda assim subsistem preconceitos e ideias erradas relativamente à Filosofia e ao seu valor, tão intemporal como constante e fundamental, esse facto resulta da deturpação da realidade e da impossibilidade de entender o que não se conhece. Daí que seja tão importante divulgar a Filosofia e dá-la a conhecer ao público em geral. Este estudo também se apresenta como uma forma de fazer justiça a uma área do saber que é indispensável e necessária, seja em que época for, em nome da liberdade, da autonomia do pensamento e da melhoria constante do ser humano, seja no âmbito do ensino e da aprendizagem, ou no da vida e da formação dos alunos enquanto futuros adultos e decisores responsáveis, enquanto pessoas. Como realça Sousa (2009), o papel da Educação é fundamental na formação total das pessoas: “A investigação em Pedagogia tem por objetivo promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (2009: 29).

A intenção deste estudo é a de lançar um olhar mais aprofundado sobre a realidade dos professores de Filosofia, do programa do Ensino Secundário, dos manuais adotados e das práticas dos professores desta disciplina. Pretende-se também auscultar as temáticas apresentadas pelo programa de Filosofia, no que se refere às dimensões da Cidadania, do Conhecimento e dos Valores Sociais, as quais aí se apresentam plenamente, quer de uma forma implícita, quer explícita.

2. Desafios da Investigação

«A própria natureza do ato de perguntar (...) abre-nos caminho a possíveis respostas. É que toda a pergunta é um buscar. E, como etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”.» (Pais, 2002: 35)

A articulação entre o programa de Filosofia, a formação para a cidadania, para os valores e para o conhecimento revela-se inevitável e necessária, dada a relação intrínseca existente entre estes assuntos e a indissociabilidade destes conceitos. A articulação entre a teoria e a prática, os conceitos imaginados e idealizados e a sua

aplicação concreta no campo da ação e da prática docente, é a função da escola e dos professores, neste caso específico, dos professores de Filosofia.

A separação entre a teoria e a prática não é nem pode ser nunca muito nítida nem muito clara. Neste caso concreto, a teoria (os programas, os conceitos, as competências a adquirir, os manuais) e as práticas (a relação do professor com os alunos, as estratégias, os resultados da aquisição de competências e da interiorização dos conceitos, a relação entre os temas, os assuntos e a vida real) articulam-se e entroncam-se em harmoniosa interdependência.

A teoria e a prática estão ligadas nos assuntos educacionais, como afirma Guerra, ao destacar a interligação entre esses conceitos, tornando-se a sua separação tão artificial quanto improvável:

«É necessário romper as fronteiras entre a teoria e a prática. Os professores (e a escola) têm a teoria e podem aplicá-la e explicá-la. Não é verdade que só os académicos possuam a teoria. Além do mais, estes também têm a sua prática. A dicotomia fundamental radicalizada (uns são teóricos, os outros são práticos) não é muito acertada.» (2002: 78)

É necessário ter consciência da peculiaridade deste objeto de estudo: nenhum ensino é semelhante a outro, nenhum professor é uma réplica de outras pessoas, tampouco existem alunos iguais ou sequer turmas que sejam completamente homogêneas. Se assim é noutras disciplinas, ainda mais personalizada será a atuação do professor de Filosofia, dado o caráter específico e único desta disciplina. Dessa forma, pretende-se auscultar em que medida se desenvolve a atuação do professor de Filosofia, como utiliza os recursos, sobretudo os manuais disponíveis e adotados pela escola². Interessa aqui saber em que medida cada professor desenvolve o seu trabalho, como contextualiza a sua interação com os alunos no espaço da sala de aula, como gere o programa e que efeitos provoca no seu público.

Quando se faz referência aos professores no seu todo, frequentemente se esquece a peculiaridade e a especificidade de cada ser humano, o qual é único e diferente de todos os outros. Assim acontece com cada professor de Filosofia, e com o modo como cada um deles trabalha as suas temáticas, elabora as suas reflexões e seleciona as suas estratégias. Como tal, também é diferente a sua perspetiva, a sua atuação na turma, o modo como desenvolve as temáticas, assegura a comunicabilidade e o diálogo entre os

² E na maior parte dos casos, por ele próprio, já que a seleção dos manuais se fazia no seio do departamento disciplinar no mês de junho, à época, de quatro em quatro anos, nela estando envolvidos todos os docentes do referido departamento que haviam sido professores da escola nesse ano letivo.

atores envolvidos, equaciona as competências a desenvolver e os conteúdos a enquadrar e procura promover o sucesso³ no âmbito da sua disciplina.

No caso concreto desta investigação que se prende com factos bem conhecidos da investigadora, como o ensino da Filosofia e o seu Currículo, dada a sua experiência como professora de Filosofia, essa familiaridade com o objeto de estudo poderia ser um obstáculo, devido ao facto de se estar a tratar de uma realidade conhecida. Foi no entanto preferível considerar esse facto como uma mais-valia em todo o processo de investigação e de tratamento dos dados. Nesse ponto, existe concordância com Sousa, que diz a esse respeito:

«O profundo conhecimento do campo científico onde se situam as preocupações do investigador, a sua delimitação (...) são indispensáveis para se poder ter consciência de que a investigação irá de facto trazer algo de novo e importante para a ciência.» (2009: 45)

Dada a dinâmica dos acontecimentos e das alterações do mundo a todos os níveis, incluindo o campo da educação, onde tudo parece acontecer demasiado depressa e de forma abrupta, esta investigação tem de ser permanentemente atualizada e revista, pois os aspetos que tinham atualidade num dia, já a perderam no seguinte. Se tais mudanças sucedem com a legislação ou com as políticas dominantes, tal não acontece certamente com os fundamentos e com a essência do pensar filosófico, os quais são eternos e intemporais nas questões fundamentais e na necessidade de serem pensados, refletidos e questionados por cada ser humano.

3. Objetivos do Estudo

Os objetivos da investigação foram delimitados do seguinte modo:

- Estudar a implicação do Programa de Filosofia do Ensino Secundário na formação para a cidadania;
- Avaliar o desenvolvimento dos Valores Sociais presentes no Programa de Filosofia do Ensino Secundário;
- Auscultar os valores sociais dos jovens portugueses na atualidade apresentados em estudos recentes;

³ Ou o seu oposto. Que níveis de sucesso ou de insucesso obtém cada professor de Filosofia nas suas turmas? As estratégias que resultam bem com umas turmas já não se dão bem com outras, pois cada aluno é uma pessoa única, também ele, e portanto, não pode ser confundido com os restantes ou com a turma, como se fossem todos iguais.

- Analisar o processo de conhecimento presente no Programa de Filosofia do Ensino Secundário;
- Relacionar a formação para a cidadania com os conteúdos, as competências e as estratégias pretendidas pelo Programa da disciplina de Filosofia;
- Averiguar se é um facto que a Filosofia prepara mesmo os alunos para a Cidadania;
- Relacionar as diferenças processuais nas estratégias de ensino entre professores de Filosofia com os objetivos do programa;
- Verificar a compreensão dos conceitos relacionados com a Ética e os Valores na realidade prática dos alunos;
- Auscultar a apreensão dos conceitos relacionados com a argumentação, o processo de conhecimento e de racionalidade na prática dos alunos;
- Questionar as interpretações feitas pelos alunos a partir dos conceitos estudados;
- Relacionar as temáticas apresentadas com a formação para a cidadania;
- Avaliar os processos seguidos pelos professores de Filosofia, no decorrer das suas atividades letivas.

Perante a complexidade do tema surge o questionamento seguinte:

- Em que medida as estratégias e a atuação dos professores de Filosofia no Ensino Secundário contribuem para a formação do Conhecimento e da Cidadania nos alunos e asseguram o desenvolvimento da Ética e dos valores sociais?
- Que aspetos do programa de Filosofia dos Cursos de Formação Geral dão os fundamentos legais e práticos do Ensino e da Formação para o Conhecimento e a Cidadania?
- Que papel tem a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário?
- Que conceitos programáticos da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário poderão ser considerados mais relevantes?
- Qual é a atualidade desta disciplina?
- Qual a especificidade da Filosofia que lhe permite assegurar a manutenção de tais conteúdos e o tratamento de tais temáticas?
- Porquê a Filosofia e não outra área disciplinar a tratar destes temas (Cidadania, Valores, Ética)?
- Que métodos, recursos e estratégias são utilizados pelos professores de Filosofia nas suas aulas?

- Em que sentido se pode afirmar que constituirá um fator de riqueza para as Ciências da Educação a multiplicidade de recursos utilizados / produzidos / disponibilizados por cada professor de Filosofia no contexto das suas aulas?
- Que diferenças existem entre alguns dos manuais existentes?
- Que complementaridade se pode encontrar entre os manuais mais utilizados?
- Quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos nos temas abordados pelos professores de Filosofia?
- Qual a pertinência das temáticas apresentadas pelo programa de Filosofia no contexto social atual?
- Que relação pode existir entre as intenções do Programa e os resultados concretos de cada professor?
- Quais são as estratégias utilizadas pelos professores de Filosofia na consecução dos objetivos propostos no Programa da disciplina?

Quadro 1 – Conceitos mais desenvolvidos no âmbito desta tese

Ensino-Aprendizagem
Ensino da Filosofia
Programa de Filosofia
Alunos e Professores
Valores Sociais
Conhecimento
Cidadania

Com base nestas questões a que a investigação irá responder, se formularam os conceitos principais desta tese, que se apresentam no quadro 1.

4. Importância do estudo

A realização deste estudo pretende contribuir para uma melhor compreensão da realidade social e escolar e das práticas letivas de alunos e professores da disciplina de Filosofia como propulsora de alterações cognitivas e comportamentais, bem como de atitudes autónomas e de sentido crítico e reflexivo sobre os problemas e assim ajudar a construir uma sociedade melhor e mais justa, em que as capacidades dos indivíduos possam ser plenamente reconhecidas e desenvolvidas. Parafraseando Guerra: “A escola é uma causa de toda a sociedade. Todos os cidadãos estão interessados em que a educação do país radique em bases comprovadas de qualidade” (2002: 94).

Uma sociedade mais equilibrada será aquela onde a educação, os conhecimentos e os comportamentos cívicos sejam valorizados e acentuados num contexto dialogante e comunicável, onde a palavra na sua dimensão ética assuma um valor preponderante, pois se sabe que só através dela é que a democracia se pode tornar possível⁴.

É de extrema pertinência refletir sobre a importância da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Secundário, uma vez que através dela se estabelecem e alicerçam conceitos e ideias que são indispensáveis na formação humanística de qualquer pessoa. Este estudo acentua essa necessidade de questionar algumas contradições e paroxismos, onde na maior parte das vezes apenas se valoriza a dimensão economicista dos conteúdos programáticos e das disciplinas, esquecendo-se a importância da autonomia de pensamento e da função dos conhecimentos complementares para a formação.

A intenção desta investigação é a de analisar o modelo atual do programa desta disciplina, à luz das suas temáticas emergentes e investigar as práticas e as pedagogias utilizadas pelos professores no contexto da sala de aula. Também se analisam a estrutura e os conteúdos programáticos dos manuais mais selecionados e questiona-se em que medida aqueles que foram adotados nas escolas são efetivamente seguidos e aplicados pelos professores de Filosofia e constituem material de estudo e de consulta para os alunos.

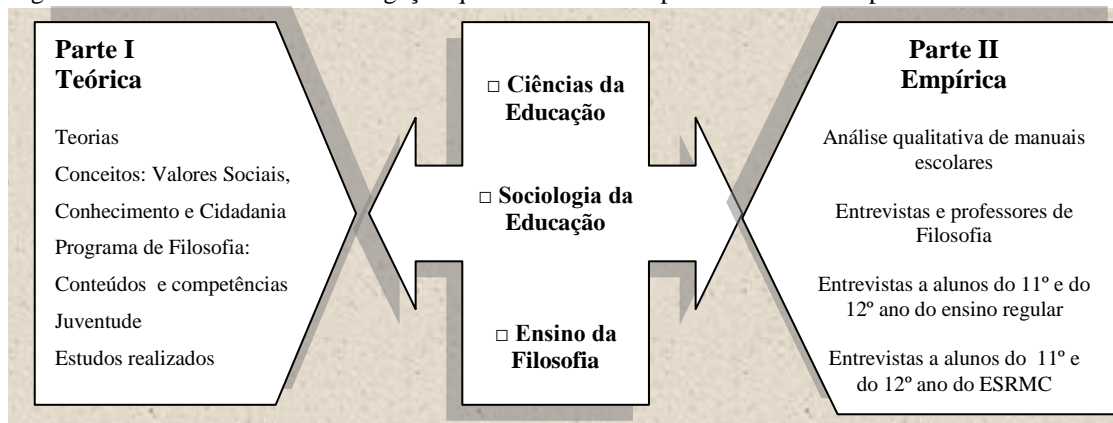
Interessa analisar em que medida pode ou não, um manual ser importante para a introdução à reflexão filosófica e ao desenvolvimento pleno das competências que se pretendem. Esta investigação só tem significado na medida em que reproduz o sentir e o viver dos atores intervenientes deste processo. Para tal, foram entrevistados alunos e professores, no sentido de auscultar a importância da disciplina de Filosofia, o seu papel, a dimensão problematizante e problematizadora no processo de ensino e de aprendizagem e os seus contributos para o desenvolvimento dos Valores Sociais, do Conhecimento e da Cidadania no Ensino Secundário e na educação e formação daqueles que o frequentam.

⁴ A tradição filosófica ocidental enraizou-se desde a Antiguidade grega, no sentido da valorização da palavra, da liberalização do debate e na afirmação desses componentes para a democratização e o acesso à cidadania.

5. Plano de Investigação

Na figura 2, destaca-se a articulação entre a parte teórica e a empírica, realçando-se os pontos principais que se desenvolvem nesta investigação.

Figura 2 – Fulcro central da investigação que orienta e une a parte teórica e a empírica



A primeira parte desta investigação dedica-se ao Enquadramento Teórico - Da Problemática da Investigação à Construção de um Modelo, e é constituída por quatro capítulos.

O capítulo 1 - Considerações Epistemológicas da Sociologia da Educação, faz referência a teorias e autores da Sociologia da Educação, dos clássicos como Émile Durkheim (2007, 2001) e Max Weber (2006) aos contemporâneos, como Goffman (1999, 1974), Dubet (1996) e Berger & Luckman (2010), salientando os seus contributos para a melhor compreensão do fenómeno da educação.

O capítulo 2 - Conceções Implícitas - Valores Sociais, Conhecimento e Cidadania, desenvolve e enquadra os grandes temas que estão implícitos neste estudo, e que são os valores sociais, o conhecimento e a cidadania, relacionando-os com autores e teorias. Ausculta-se em que medida estes conceitos se relacionam com a Filosofia e com os conteúdos do programa desta disciplina, recorrendo a pensadores da Filosofia e Epistemologia para melhor interpretar estes conceitos universais e intemporais.

O capítulo 3 - A Filosofia no Ensino Secundário, trata da disciplina de Filosofia e da sua situação atual em Portugal. Analisam-se os papéis dos professores e salienta-se a dimensão desta disciplina no currículo do ensino secundário, auscultam-se programas,

em especial, aquele que se encontra vigente desde 2001. Comparam-se os dois programas de Filosofia do ensino secundário, o do ensino regular⁵ (homologado em 2001) e o do ensino recorrente⁶ (homologado em 2004 para o 10º ano e em 2005 para o 11º ano), cujos autores são os mesmos.

O capítulo 4 – Juventude, Valores e Filosofia, desenvolve a temática dos valores, sobretudo ao nível dos jovens portugueses da época contemporânea, articulando e definindo alguns conceitos: adolescência, juventude, socialização, valores e escola. Neste capítulo, trata-se também dos valores da Filosofia, daqueles valores que podem ser transmitidos através do estudo e do contacto com esta disciplina. A respeito dos conceitos apresentados, referem-se e comparam-se os resultados de alguns estudos já realizados. Dado que se questiona a possibilidade de os valores sociais dos estudantes portugueses do ensino secundário se articularem ou se fortalecerem de alguma forma, através do contacto com os valores da Filosofia, também se apresentam estudos que foram feitos com alunos, quer jovens, quer adultos, e que incidiram no ensino da Filosofia, dos seus valores e das suas práticas.

A segunda parte, Opções Metodológicas e Análise Empírica, é constituída por quatro capítulos e conclusões desta investigação.

O capítulo 5 - Processos Metodológicos do Estudo Empírico, descreve os processos metodológicos que conduziram aos dois estudos empíricos realizados, a análise qualitativa de manuais escolares do 10º e do 11º ano, e as entrevistas a professores e a alunos, sendo o grupo de alunos ainda constituído por dois subgrupos, o dos jovens e o dos adultos. Neste capítulo, relatam-se os passos seguidos nesses processos, descrevendo-se as opções tomadas e a metodologia qualitativa que foi utilizada. Apresenta-se o mapa conceptual da investigação empírica e as seis categorias principais onde os dois estudos se encaixam: *papel da disciplina de Filosofia no ensino secundário; manuais escolares; Filosofia, Conhecimento e Cidadania; Valores Sociais; técnicas e métodos pedagógicos; e estado atual da Filosofia em Portugal.*

O capítulo 6 - Estudo 1 - Análise Documental de Manuais de Filosofia, apresenta a análise documental dos manuais de Filosofia que foram mais seleccionados nas escolas

⁵ Henriques, Vicente & Barros (2001).

⁶ Henriques, Vicente & Barros (2004, 2005).

da região do Algarve para o 10º e para o 11º anos, num total de oito manuais analisados, quatro para cada ano letivo. A análise e os respetivos resultados incidem sobretudo nos conceitos: valores sociais, conhecimento e cidadania, contemplando igualmente outras dimensões dos manuais escolares, através da comparação de autores, textos, imagens e *Temas/Problemas* que aparecem em opção, quer no 10º, quer no 11º ano. Na análise qualitativa dos manuais escolares teve-se sempre em conta a sua adequação ao Programa do Ensino Secundário (Henriques, Vicente & Barros: 2001).

O capítulo 7 - Estudo 2a – Análise das Entrevistas a Professores de Filosofia, incide sobre a análise das entrevistas a professores – fazendo-se a análise qualitativa dos temas, adequando-os às categorias e aos conceitos principais da tese e apresentando-se os resultados obtidos. Nas entrevistas a professores, comentam-se e comparam-se unidades de análise agrupadas em temas e subtemas que se enquadram nas categorias e subcategorias principais desta tese.

O capítulo 8 - Estudo 2b – Análise das Entrevistas a Alunos, destina-se à segunda parte do estudo 2, entrevistas a alunos – tendo-se procedido na análise qualitativa e no tratamento dos temas e respetivos subtemas de forma semelhante à que se fez no capítulo anterior, comparando-se as respostas dos inquiridos e enquadrando-as nas mesmas categorias e subcategorias principais. Dos alunos entrevistados formaram-se dois grupos, sendo o primeiro, relativo àqueles que frequentam o ensino secundário regular, os mais jovens, e o segundo, referente aos que se inscreveram no ensino recorrente em horário pós-laboral, os alunos adultos.

Finalmente, apresentam-se as considerações finais e as conclusões desta investigação, apelando ao cruzamento do referencial teórico com os resultados obtidos na segunda parte, relativa aos estudos empíricos.

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 2 – CONCEÇÕES IMPLÍCITAS - VALORES SOCIAIS, CONHECIMENTO E CIDADANIA

CAPÍTULO 3 – A FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

CAPÍTULO 4 – JUVENTUDE, VALORES E FILOSOFIA

INTRODUÇÃO À PRIMEIRA PARTE

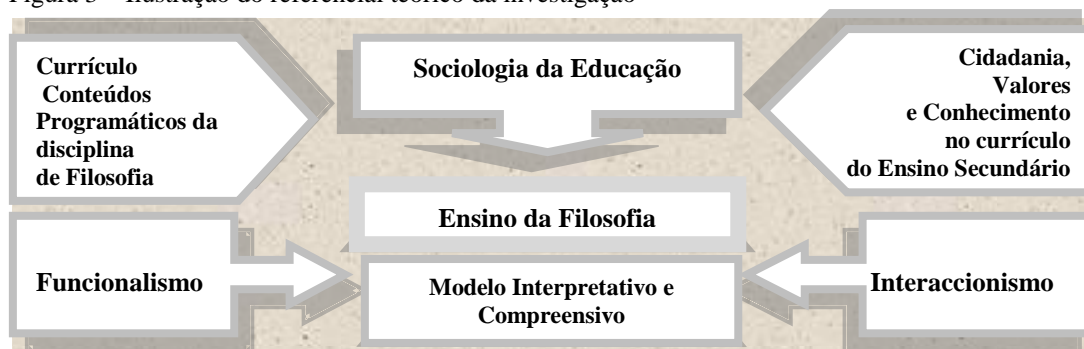
Nesta parte do trabalho, faz-se a revisão da literatura sobre os conceitos fundamentais desta investigação, analisam-se teorias da sociologia da educação, reflete-se sobre as mesmas, apresentam-se autores, relacionam-se com o papel da Filosofia na educação e na formação. Problematicam-se os conceitos principais, Cidadania, Valores Sociais e Conhecimento, relacionando-os principalmente com a Filosofia e com o seu ensino, analisa-se o programa de Filosofia do ensino secundário, compara-se o programa do ensino regular com o do ensino recorrente, questionam-se os conceitos de juventude e adolescência e os seus valores principais e referem-se alguns estudos já realizados sobre os temas apresentados.

Estabelece-se a relação com a disciplina de Filosofia, o seu ensino na sociedade atual. A este respeito, referem-se os valores éticos, morais e estéticos, entre outros, comparando-se com as motivações dos alunos enquanto pessoas ativas e dinâmicas, em transformação e em formação permanentes nesta sociedade do século XXI.

Sendo a sociedade contemporânea de mudança, o dinamismo constante e vertiginoso da existência e dos acontecimentos apresenta a necessidade de filosofar e de refletir sobre as coisas e a vida com urgência fulcral e necessária, resultante da condição dos seres humanos enquanto seres pensantes. Assim, o papel da disciplina de Filosofia na aquisição de competências e no desenvolvimento de capacidades de reflexão e de comunicação reveste-se de uma dimensão formativa que é fundamental e insubstituível na educação e na formação dos alunos.

Aprofunda-se esta temática e verificam-se os efeitos do seguinte pressuposto: **a Filosofia tem um papel muito importante na formação dos jovens e no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo**; desta forma apresenta-se o modelo de análise na figura 3.

Figura 3 – Ilustração do referencial teórico da investigação



Existe enorme complexidade nesta análise e na abrangência dos assuntos que aqui são tratados, pois quer a realidade, quer a educação, são pluriformes e multifacetadas. Nesse sentido, Medeiros (2002) destaca essa complexidade, acentuando que a educação não é um trabalho simples em qualquer das suas vertentes, seja relativamente ao seu objeto, às suas finalidades e à ação dos seus agentes, concluindo como qualquer forma de reduzir este volume de complexidade, esbarra com conceitos e fórmulas que são questionáveis, sendo por isso aconselhável a utilização da compreensão na abordagem dos seus assuntos.

No sentido desta análise, enquadra-se a abordagem compreensivista de Weber, propondo-se uma melhor compreensão no enquadramento das temáticas e da ação dos atores (os professores e os alunos). Dessa forma, surgem interrogações sobre as motivações dos atores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, auscultando em que medida os conteúdos apresentados e as competências esperadas com esta disciplina, podem contribuir para formar e transformar os jovens. Carreira (2008) destaca o papel de Max Weber na compreensão, na interpretação e na explicação da ação social, já que a situação desenvolvida numa sala de aula se enquadra nestes moldes, estando alunos e professores nessa situação, a viver uma ação social que é determinada e condicionada por fatores múltiplos, mas também pelos próprios atores.

Para Durkheim, a educação era a forma de socializar as gerações seguintes, dando-lhes o conhecimento de que não dispunham, possibilitando a sua integração na sociedade, assumindo a transmissão dos valores e das regras essenciais ao seu desenvolvimento. Neste sentido, a educação assume funções que pressupõem a integração dos indivíduos, facto fundamental para o funcionamento das sociedades, segundo Durkheim. No sentido do paradigma funcionalista, interessa analisar o funcionamento do programa de Filosofia e a legislação que enquadra o ensino secundário em termos legais e jurídicos, de uma forma organizacional e fundamental para a existência do sistema. Sendo oposta à abordagem compreensivista e interaccionista, a dimensão funcionalista serve aqui os objetivos que se prendem com a legalidade e a aplicação efetiva de diretrizes formais no ensino institucional.

A dimensão interaccionista da Sociologia da Educação (Dubet, 1996; Goffman, 1999, 1974; Berger & Luckman: 2010), ajuda a melhor entender e compreender o fenómeno do ser humano no contexto da educação e do ensino da Filosofia, bem como o sentido dos valores da sociedade contemporânea, sobretudo nos jovens, mas também nos adultos. Pretende-se destacar o papel do programa de Filosofia do ensino secundário,

salientando em que sentido este se encontra orientado para os grandes temas da atualidade (Medeiros, 2002, 2005, 2010), contribuindo para despoletar o interesse e o sentido que alunos e professores atribuem às questões relacionadas com Valores Sociais, Conhecimento e Cidadania.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Introdução

Neste capítulo, articulam-se as teorias com o desenvolvimento da educação, assumindo a importância do questionamento teórico em relação à prática educativa, e a sua necessária complementaridade. As Ciências da Educação, na análise e reflexão da realidade prática e do ensino, retiram da realidade e da experiência concreta da vida quotidiana, os elementos essenciais para a construção de modelos sociais. Na articulação constante entre teorias e práticas, que enraíza na necessidade imperativa de melhorar e aprender permanentemente, se situa esta análise. Como a este propósito, refere Mialaret: “As ciências da educação têm pois em primeiro lugar um interesse prático: o de ajudar a ação pedagógica qualquer que seja o nível em que ela se situa” (1999: 100).

Esta investigação situa-se a partir da experiência concreta de cada professor e das descobertas, das frustrações e dos entusiasmos de cada aluno; e por conseguinte, também da relação resultante do trabalho do professor com aquele ou com aqueles instrumentos de trabalho. De acordo com Pais: “(...) a revelação do social (...) não obedece a uma lógica de demonstração, mas antes a uma lógica de descoberta na qual a realidade social se insinua, conjectura, indicia” (2002: 34).

1.1. Considerações Epistemológicas

«Cria-se ou não, qualquer discurso sociológico remeta para um universo de crenças. (...) a realidade – a plena e autêntica realidade – não é a realidade que *pensamos* ser real, mas aquela que *acreditamos* ser real. Neste sentido, a sociologia é um jogo com a realidade, mas aí temos, logo à partida, a *crença das crenças*, a que se refere aos objetos para os quais dirigimos o nosso devoto olhar e que pensamos – ou cremos (fé) e queremos (vontade) – ser a realidade: a realidade nua e crua dos factos que ajudamos a criar.» (Pais, 2002: 37).

Nos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia⁷, a problemática da educação para os valores e para a cidadania⁸ apresenta-se determinante. De facto, esta disciplina reúne características diferentes de qualquer outra – na dimensão interrogativa e problematizadora, na dúvida, no questionamento, na capacidade crítica e criativa, na análise e na reflexão, mas também nos conteúdos programáticos, os quais incidem nestas temáticas. Nesse contexto de debate e de abertura que é o lugar da Filosofia, auscultam-se as dimensões e o lugar da ética na formação dos jovens, sobretudo ao nível do currículo do 10º ano. No programa desta disciplina, as temáticas da Ética e dos valores encontram-se efetivamente presentes⁹. Para atingir esses objetivos, os professores recorrem a uma multiplicidade de metodologias e de recursos possíveis, os quais se devem, quer ao carácter único e original desta disciplina, quer às suas próprias capacidades criativas, reflexivas e hermenêuticas.

A questão do conhecimento¹⁰ também é reforçada através das intenções do programa de Filosofia do Ensino Secundário (Henriques, Vicente & Barros: 2001) e da interiorização e adequação dos conceitos, sobretudo ao nível do 11º ano. Nesse aspeto, exige-se dos alunos a aplicação de conhecimentos, a adequação da linguagem e a discussão e o debate sobre a Lógica, o processo do conhecimento humano e o desenvolvimento científico, num contexto abrangente e global, propiciando-se uma atitude que se funda no diálogo e na crítica.

Juntamente com este conjunto de reflexões, acresce a necessidade de refletir sobre a escola e as suas práticas, no sentido de as compreender e de as melhorar. Houve a intenção de analisar pormenorizadamente as determinantes que levam às práticas letivas, sobretudo as dos professores de Filosofia, que fazem parte do objeto deste estudo, conjuntamente com os alunos. Essas determinantes prendem-se sempre com a análise e o desenvolvimento das Ciências da Educação, numa perspetiva que é crítica e problematizadora. É também essencial a análise e a constatação dos condicionalismos sociais e de todas as estruturas determinantes que influem neste processo de ensino-aprendizagem. A este propósito, Guerra (2002) destaca como é fundamental que a escola conheça as suas próprias práticas bem como as consequências que delas

⁷ Os conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia estão nos quadros 1 e 2 do Anexo 1, e no capítulo 3, no ponto 3.4.4.2.3., nos quadros 14 (conteúdos do 10º ano) e 15 (conteúdos do 11º ano), adaptados a partir de Henriques, Vicente & Barros (2001).

⁸ A temática da cidadania, sendo transversal, atravessa todas as áreas disciplinares, estando presente ao longo de todo o processo educativo. De forma mais específica, encontra-se no programa de Filosofia do Ensino Secundário, quer no 10º quer no 11º ano: capítulos II, III e V do programa.

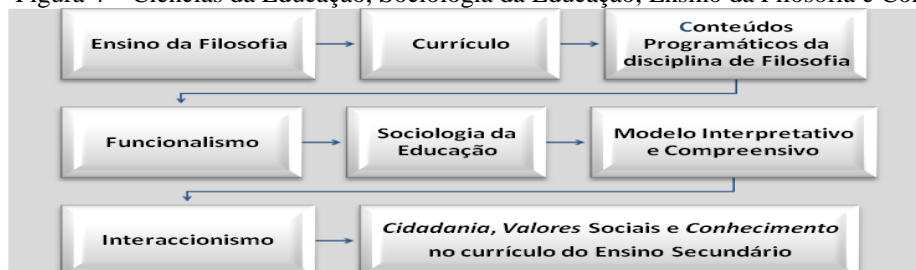
⁹ Capítulo II do Programa do Ensino Secundário, referente ao 10º ano.

¹⁰ Transversalmente a todo o programa, mas em especial no capítulo IV, na parte referente ao 11º ano.

resultam, com a consciência plena de que tudo quanto acontece aí se repercute também nas trajetórias das pessoas que a habitam, e que são essencialmente, os professores, os alunos e os funcionários educativos.

Na figura 4, esboçam-se os pressupostos teóricos que orientam esta análise. A escola é uma realidade multifacetada com funções diversas, conforme os contextos sociais e a época em que se insere.

Figura 4 – Ciências da Educação, Sociologia da Educação, Ensino da Filosofia e Conceitos



À luz do paradigma funcionalista, analisam-se as funções legais e obrigatórias da Escola e as funções que o Programa de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros: 2001)¹¹ desempenha no funcionamento do Ensino Secundário no seu todo, pretendendo-se uma visão sistémica da coesão, função e valores do Programa e o seu sentido quer para professores quer para alunos.

O modelo interpretativo ou compreensivista é aqui essencial no sentido de melhor entender as perceções dos professores e dos alunos quanto à compreensão do fenómeno educativo em geral, destacando os processos complexos que se desenrolam na Escola, onde todos os elementos contribuem e interferem no sistema educativo e nos atores que o exercem e/ou rececionam e dos objetivos concretos da disciplina de Filosofia e a sua aplicabilidade na sociedade atual.

1.2. Integração da investigação no âmbito da Sociologia da Educação

«A sociologia da educação (...) conheceu no decorrer dos últimos cinquenta anos do século XX um desenvolvimento muito grande. (...) O quadro que tinha sido traçado para a educação, o da escola na sociedade e da escola enquanto a sociedade, faz-se em estilhaços. As transformações políticas e sociais da sociedade, os problemas novos na cena social (...) dão lugar a novos trabalhos.» (Mialaret, 1999: 44-45)

O dinamismo social a que Mialaret se refere é essencial para apreender as transformações sociais da escola atual. Sendo a Sociologia da Educação uma

¹¹ A Coordenadora deste Programa é Maria Manuela Bastos de Almeida.

especialização recente do campo da Sociologia que aborda e analisa os elementos presentes no fenómeno educativo, bem como a sua interação, esta investigação interliga-se com o ponto de vista sociológico, já que qualquer forma de ensino se apreende também como um processo social.

Da dimensão compreensiva, retiram-se os conhecimentos e as intenções de apreensão de sentido que se enquadram nesta situação concreta. De acordo com Coster & Bawin-Legros:

«Para Weber, o facto social já não é o determinante exterior ao indivíduo e que se lhe impõe (...) não é senão a ação que se orienta e ajusta em função da de outrem e cujo curso se inscreve no jogo das relações sociais assim criadas.» (1998: 96)

É sobre a interação entre os atores e o processo educacional que importa compreender os meandros e o desenvolvimento. Nessa compreensão enquadra-se a visão do processo educativo e da função da Filosofia na educação. Carreira (2008) salienta a importância da sociologia compreensiva de Weber na interpretação, na compreensão e na apreensão da ação, acentuando o papel que a ação social tem para este autor, aplicando-se aqui à situação da educação, já que as atitudes dos alunos e dos professores se orientam reciprocamente.

As teorias da interação enquadram-se nesta problematização, já que os elementos que intervêm no processo educativo, sendo vários e diversos, resultam do contexto situacional, da relação que os atores do processo educacional estabelecem entre si, da reflexão e transformação de papéis, perspectivas e interesses práticos que se vão estabelecendo e de inúmeros e múltiplos outros fatores. De acordo com Carvalho Ferreira *et al* (1996), nas teorias da interação, os fatores determinantes das situações que ocorrem são diversos consoante os autores e os contextos situacionais, cabendo ao sociólogo a interpretação dessa heterogeneidade que determina a ação social.

No caso concreto deste estudo, os elementos que propiciam melhor e mais aprofundado conhecimento da realidade em análise, na qual interferem tantos fatores, têm de ser tidos em conta, pois a sua importância é enorme. Nesse sentido, os contributos das diversas teorias sobre a educação são determinantes e complementam o enquadramento e a leitura deste fenómeno à luz de diversos ângulos. A este propósito, diz Mialaret:

«Durante mais ou menos duas dezenas de anos, os sociólogos procuraram construir uma teoria global que permitisse uma leitura inteligível dos fenómenos da educação. Mas se todos estão globalmente de acordo com a existência das desigualdades, a investigação etiológica assiste ao aparecimento de escolas opostas.» (1999: 45)

Interessa assim promover a melhoria no processo de ensino aprendizagem mas também verificar se o papel de que a Filosofia se reveste no contexto global do Ensino Secundário é fundamental e significativo e contribui para a aquisição e desenvolvimento de valores sociais e de conhecimento, preparando para a Cidadania. A multiplicidade de estratégias e de atuações dos professores de Filosofia, a capacidade de trabalho com os alunos no uso das mais diversas estratégias e recursos, bem como a diversidade na adoção de manuais (ou a não aceitação dos mesmos por parte dos professores e a sua não utilização em sala de aula) determinam atitudes diferentes na apreensão desta disciplina.

Assim, as perspectivas desenvolvidas neste estudo são, fundamentalmente as seguintes:

- a perspectiva funcionalista que se desenvolve em torno do consenso, do equilíbrio e da coesão dos sistemas, que descreve factos e fenómenos como realidades naturais e que neste caso se relaciona com a legalidade e a obrigatoriedade de cumprimentos dos currículos, base fundante de todo o ensino formal;
- mas é, essencialmente, o modelo interpretativo que serve esta análise, onde se interpretam conceitos e representações (dos alunos, dos professores, da escola, da Filosofia, do seu ensino, da vida quotidiana e concreta, da especificidade dos problemas e da existência humana) que levam ao pensar filosófico; dos valores que orientam toda a atividade humana; da cidadania que se relaciona com a vida em sociedade; do conhecimento que se encontra sempre presente, seja de forma implícita ou explícita, formal ou informal.
- interligando-se com o modelo anterior, é a abordagem interaccionista que perpassa, na interligação e articulação dos conceitos e categorias principais de modo praticamente indissociável entre uns e os outros na sala de aula, nas interações sociais entre alunos e professores, articulando os sujeitos que os representam e interpretam, gerando expectativas e reciprocidades.

1.2.1. Paradigmas da Sociologia da Educação

«No domínio da sociologia da educação, dado o jogo das políticas sociais que ela mobiliza, a pretensão à neutralidade não pode deixar de ser percebida como um pouco artificial, ou de fachada. Os sociólogos, quaisquer que sejam, levam sobre esse terreno de investigações uma grelha de análise que se refere à figura da desigualdade.» (Van Haecht, 1994: 226)

Analisa-se seguidamente as abordagens principais de acordo com as quais se percebe a realidade sociológica e cuja referência pretende clarificar e enquadrar os diversos paradigmas da Sociologia com as questões emergentes na educação. Os modelos sociológicos da educação têm funções importantes no esclarecimento e na possibilidade de darem a conhecer múltiplas e diversas formas de olhar a realidade e a situação educativa em particular, sob pontos de vista diferentes, permitindo maior abrangência e independência nesta análise. Nesse sentido se apresentam as abordagens, como forma de fazer pensar sobre o processo educativo e o seu decorrer, sendo teorias que se destacam e enquadram para melhor conhecer e perspetivar os problemas que se colocam à dimensão educativa atual. Diz a este propósito Dubet, sobre a necessidade de pensar nas oposições entre teorias e da riqueza e complementaridade dessa análise:

«Há que medir a importância de um modelo clássico do qual não é fácil desfazer-nos sem sairmos do campo da própria sociologia. (...) estas advertências são também uma espécie de homenagem, porque o aparecimento de outros paradigmas não pode levar a uma rutura radical com um modelo cuja economia geral dá respostas essenciais aos problemas fundamentais da sociologia. Se se podem formar sociologias pós-clássicas, não se pode crer hoje em sociologias anticlássicas». (1996: 50)

1.2.1.1. O modelo funcionalista ou determinista de Durkheim

«A sociedade só pode subsistir se existir entre os seus membros uma homogeneidade suficiente; a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando com antecedência na alma (...) as similitudes essenciais que a vida coletiva exige. Mas, por outro lado, sem uma certa diversidade, qualquer cooperação será impossível: a educação assegura a persistência desta diversidade necessária ao diversificar-se e especializar-se ela própria.» (Durkheim, 2007: 52).

Carreira (2008) apresenta Durkheim como fundador da Sociologia da Educação e pedagogo, destacando o papel da educação na socialização, e a função essencial da Escola na interiorização das regras e dos valores sociais e na integração das novas gerações, sendo assim cada aluno visto como parte integrante desse todo social. O próprio Durkheim (2007) define a educação como sendo duplamente marcada: em primeiro lugar, pela multiplicidade, devido aos interesses diversos e aos condicionalismos que diferenciam as sociedades; em segundo lugar, pela unidade, dado o carácter necessário de transmissão dos modelos vigentes de uma sociedade específica aos seus elementos constituintes. O carácter social da educação é, segundo este autor, claramente marcado pelos interesses e pelas necessidades de coesão social, sendo esses que determinam como se realiza esse processo de socialização dos atores.

Na interpretação que Bontempi Junior (2008) faz de Durkheim, a educação relaciona-se com a organização social, sendo explicada e encaminhada por esta. No entanto, o autor reconhece como a função social da educação é conservadora em Durkheim que atribui o processo socializador às gerações mais velhas, submetendo-se-lhes as mais jovens, para que estas possam continuar o processo que assim é transmitido. Para Durkheim, a educação deve ser especializada para que as pessoas possam cumprir uma determinada função na sociedade e é essencial que essa especialização se faça nas sociedades civilizadas. Desta forma, Bontempi Junior interpreta Durkheim como um autor da sua época, dotado de sentimentos otimistas para com as sociedades e o progresso, esperando que a educação tornasse as pessoas melhores e as canalizasse para as funções necessárias, sendo a sua promoção e acompanhamento a função essencial do estado. Demartis (2006) destaca como, para Durkheim, a escola desenvolve as capacidades e as competências, enquadradas com o modelo social ao qual se pertence. Também Correia (1998: 35) salienta como a “obediência voluntária constitui (...) o objetivo central do projeto educativo de Durkheim que se apoia numa aprendizagem da autonomia entendida como compreensão intelectual da necessidade de regras e de prescrições”.

Neste sentido, também Cacouault & Oeuvar (1995) salientam que para Durkheim o que interessa para a Sociologia da Educação é o papel que a educação desempenha na comunidade geral, social e política e não as diferenças nas metodologias e nos processos de ensino.

De acordo com Moore (2002), o modelo funcionalista concebe a educação como um sistema essencial para o bom funcionamento da sociedade. Neste sentido, o autor acentua o papel de Durkheim que encontra na escola a forma de transmitir valores que são comuns a todos, assegurando assim a necessidade de coesão e de equilíbrio, essencial a qualquer sociedade. Moore adianta ainda como, no seguimento das ideias anteriores sobre o papel da escola e da educação, Parsons lhes encontra funções positivas, já que contribuem para que os alunos interiorizem valores ligados ao sucesso e assim melhorem a sociedade em geral, ascendendo socialmente em função das suas capacidades intelectuais. A este respeito, diz Moore (2002: 146) que para Parsons, a escola desempenha uma importante função económica, já que “está a classificar os alunos por grupos de capacidade. Os mais capazes em termos académicos assumirão as posições mais importantes na sociedade e receberão por isso maiores recompensas”.

Também Tomé (2001: 47) diz que para Durkheim “o principal objetivo da escola é assegurar a transmissão dos valores sociais”, assinalando como o autor destaca a

socialização como uma função da escola, no sentido da transmissão dos comportamentos, das crenças e dos valores sociais que são comuns a uma cultura na sua generalidade.

Dubet (1996: 26) caracteriza a sociologia de Durkheim como “uma sociologia da socialização”, já que a transmissão de informações e de conhecimentos de umas gerações para as outras se apresenta como um processo de acumulação de saberes e de práticas que são também morais. Diz ainda Dubet sobre Durkheim: “A educação moderna tem por função fabricar indivíduos como sujeitos sociais e morais. Mais exatamente, os indivíduos são morais na medida em que são sociais” (op. cit. 27).

1.2.1.2. O modelo da Sociologia compreensiva

«A sociologia de Weber é conhecida por **sociologia compreensiva**¹² na medida em que pretende interpretar, compreender e apreender a ação (...) estabelecer a relação entre causa e efeito da ação, interpretar os motivos que levam os indivíduos a determinados comportamentos.» (Carreira, 2008: 95).

De acordo com Coster & Bawin-Legros, o processo de compreensão weberiana na Sociologia permite que o observador se implique no processo que observa e possa “colocar-se mentalmente no lugar da pessoa em observação” (1998: 96). Esta atitude é a de se imaginar no lugar do outro para o compreender melhor, para entender mais o decorrer do processo e contribuir assim para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Cohn (1979) apresenta Weber como um autor que concebe a Sociologia como a forma de interpretar a ação social, explicando o sentido que se manifesta e apresenta nessas mesmas ações, interligando-se com a compreensão num todo bem fundamentado. No caso da educação, sendo o sentido constituído por todos os elementos de ação que nela se implicam, tais elementos tornam-se assim compreensíveis por efeitos dessa mesma ação.

Holton (2002: 38) afirma sobre Max Weber, que “(...) foi um dos pensadores de finais do século XIX que pretendeu incluir o ponto de vista e as percepções subjetivas dos atores humanos no centro do estudo da sociedade”. Nessa medida, a importância dos sujeitos envolvidos nas ações é considerável, ainda de acordo com Holton, a propósito de Max Weber, “A importância que Weber confere ao ponto de vista do ator leva-o a estabelecer o axioma segundo o qual nenhuma explicação da sociedade que exclua o sentido das ações relevantes dos atores envolvidos é aceitável” (op. cit. 40). As

¹² O destacado a negrito encontra-se no texto original.

transformações sociais, ideológicas e religiosas do contexto histórico e económico em que Weber viveu também não são certamente alheias à sua sociologia, como Holton acrescenta, já que “Com a libertação do interesse individual e da consciência moral relativamente aos laços coletivos da tradição, Weber argumenta que os indivíduos tomam cada vez mais consciência de que não podem confiar nas fortes comunidades morais exteriores a si para conferirem sentido às suas vidas” (op. cit. 39).

A propósito da importância de Weber na compreensão da interpretação social, diz ainda Holton:

«Weber viria a defender que os teóricos sociais, assim como, na verdade, todos os atores humanos, interpretam e constroem o sentido do mundo social em seu redor. Esse sentido não é intrínseco aos factos sociais e, por assim dizer, não está à espera de ser descoberto pela pesquisa racional. O sentido é antes construído socialmente de acordo com uma pluralidade de pontos de vista diferentes que incorporam diferentes valores e interesses. (op. cit. 39)

A valorização que Weber dá à ação individual e à compreensão é acentuada por Aron (1998: 305) quando salienta que “Max Weber receava que a sociedade moderna, que é e será burocrática e racional, contribuísse para asfixiar aquilo que, aos seus olhos, tornava a existência digna de ser vivida, quer dizer, a escolha pessoal, a consciência da responsabilidade, a ação, a fé”. Aron destaca em Weber a consideração da ação dos atores sociais que urge compreender e interpretar: “Weber tem por fim e preocupação compreender o sentido que cada ator dá ao seu próprio comportamento” (op. cit. 479). Essa compreensão da atuação humana é fundamental, pois permite maior aproximação às motivações das pessoas que posteriormente se reflete nos comportamentos. Também Simmel é apontado na mesma linha, dizendo a este propósito Carvalho Ferreira *et al* (1996: 138), que “à semelhança de Max Weber, também equaciona o problema da identidade e da universalidade humana na vida moderna”. Estes autores apresentam Simmel como preocupado com a identidade individual que necessariamente os indivíduos perdem quando os seus papéis se diluem no todo social, sendo então colocados em dois universos, o da objetividade que é o social e o da subjetividade que é o individual, provocando ambivalência e estranheza. Também a propósito de Georg Simmel e da articulação intrínseca que esse autor dá aos elementos que concorrem para o conhecimento final, Holton (2002) adianta o seguinte:

«Simmel vê a sociedade através de uma constelação total de interações, quer formais e visíveis, quer informais e invisíveis. Isto leva-o a sublinhar a necessidade de um “microscópio psicológico”, capaz de realçar a experiência...» (2002: 43).

1.2.1.3. Teorias do Conflito

As teorias críticas na educação denunciam as desigualdades que se perpetuam na escola e que propiciam as injustiças, devido à forma como reproduzem os modelos sociais. A este propósito, já Max Stirner na primeira metade do século XIX denuncia as funções da escola enquanto propiciadora de atitudes de submissão e de repetição por parte dos alunos, que não se emancipam nem se libertam, antes repetem comportamentos e acatam ordens: “(...) também na pedagogia não se permite que a liberdade se manifeste, nem que se exprima a força da oposição: exige-se a submissão” (1979b: 83). O autor aponta um novo caminho que consiste num princípio a atribuir à educação e que se teria de fundar na liberdade e na autonomia: “O novo princípio está no querer como transfiguração do saber” (op. cit. 89).

Karl Marx¹³ (2006) denuncia as desigualdades que envolvem a sua época e a forma como o trabalho infantil menoriza as crianças, impedindo-as de desenvolver os seus potenciais intelectuais, o que origina uma população quase analfabeta, onde os jovens faltam à escola ou a abandonam para prover às necessidades de subsistência, trabalhando nas fábricas, onde são explorados. Alves Pinto (1999: 90) diz acerca de Marx que essa forma de alienação, em que cada ser se desconhece, é “fruto da desumanização que resulta do desenvolvimento do capitalismo, deixando de se reconhecer a si próprio na sua atividade e nas suas obras”.

Moore (2002) apresenta as abordagens marxistas da educação como críticas do sistema de ensino que reproduz desigualdades, desenvolve as capacidades de subserviência e aceitação das hierarquias como factos normais e legitima as desigualdades sociais.

Queiróz (1995) salienta o desenvolvimento das teorias críticas das desigualdades, entre as décadas de 60 e 80 do século XX, acentuando as diferenças entre dois grandes grupos: o primeiro, mais ligado à conflitualidade, destaca a escola como reprodutora das ideologias dominantes, com Baudet e Establet, e a escola enquanto dissimuladora das desigualdades, através do processo de reprodução social, para Bourdieu e Passeron; e o segundo, muito mais ligado aos aspetos externos, onde valores sociais opostos se patenteiam nas desigualdades das subculturas que se refletem na escola. A teoria de Raymond Boudon destaca a importância da dimensão racional das escolhas de cada indivíduo em particular. Queiróz (1995) diz que o primeiro grande grupo mencionado

¹³ Num texto integrado na antologia de Álvarez-Uría, F. (2006a) referida na bibliografia, denominado “Trabalho infantil e escolarização” retirado da obra “O Capital”.

crítica a escola e coloca-a em causa, devido à propagação de desigualdades que propicia; já o segundo grupo não põe a escola em causa, mas denuncia as diferenças de valores que se opõem entre os grupos sociais e as escolhas particulares que são feitas pelos próprios indivíduos.

Arnot (2007) salienta o papel de Paul Willis na análise social de jovens desfavorecidos nos anos 70 que constroem identidades e aprendizagens em oposição a uma escola que os deseja modelar de acordo com as normas vigentes das classes dominantes e à qual reagem por essa cultura lhes ser exterior e não ter significado para eles. Nesse sentido, a escola provoca desigualdades, apresentando a cultura dominante como aquela que tem valor, quando as origens dos alunos e os seus modelos sociais são completamente diversos. De acordo com a autora, “O estudo etnográfico de Willis sobre a resposta da juventude de classe trabalhadora à escola e ao seu posicionamento social e económico expôs as contradições sociais das ilusões da *meritocracia* do pós-guerra” (2007: 30). Não obstante as diferenças nos contextos sociais entre os anos 70 e a atualidade, Arnot conclui que é possível aproveitar o estudo de Paul Willis, já que na sociedade contemporânea “as qualificações são ainda mais importantes do que antes e a exclusão social das classes trabalhadoras é ainda mais severa” (op. cit. 37-38).

Carreira (2008) destaca autores como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Bowles e tantos outros, cujas obras, apesar das diferenças significativas entre os autores, e os contextos em que são realizados os estudos, manifestam a “preocupação de explicar a *deficiência* do sistema escolar quanto a encontrar respostas mais apropriadas à diferença de classes e à escolarização de massas” (2008: 106).

Riutort salienta a forma como Bourdieu explica o que entende por “*habitus*” (1999: 88), representando esse conceito a interiorização dos papéis sociais dos próprios e dos outros, bem como das expectativas mútuas que se desenvolvem, sendo esse um conceito em interação com a vida que se tem e a sociedade que se habita. Diz Riutort que “Bourdieu mostra (...) através da noção de *habitus*, que o indivíduo, em função da posição que ocupa no espaço social, interioriza uma certa visão da sociedade que se lhe impõe duradouramente” (op. cit. 88), realçando que essa ideia de *habitus* respeita a uma realidade que, tal como o próprio indivíduo que a interioriza, também se transforma e altera, em interação com tantos outros fatores.

Sedas Nunes (1980: 122) chama a atenção para o papel das ideologias que “são produtos coletivos *espontâneos* da prática social” e que se encontram sempre, quer implícita, quer explicitamente, nos tratos sociais, nas relações que se estabelecem com

os outros e com o mundo, sendo indiciadoras de comportamentos e de atitudes nas próprias investigações, nas instituições e também nos estudos que se fazem sobre essas instituições.

1.2.1.4. Interações e Educação

«Mas a escola é também um sistema de interação social. E, neste sistema de interação social, os diferentes intervenientes, e particularmente as crianças e os jovens, vão viver um processo de construção da sua identidade pessoal e social.» (Alves Pinto, 1999: 134)

Moore diz que “as perspectivas interaccionistas concentram-se no modo como as perceções dos alunos por parte de professores e de outros alunos podem influenciar as suas hipóteses de sucesso educativo” (2002: 150). Neste sentido, as categorizações que são feitas pelos atores sociais que intervêm no processo educativo podem gerar injustiças se forem baseadas em conclusões estereotipadas que resultem de visões preconceituosas ou de senso comum. Nesse sentido, as teorias interaccionistas têm em conta a influência de diversos fatores no processo educativo, centrando-se nos papéis de professor e de aluno e enquadrando as circunstâncias que se propiciam.

Carvalho Ferreira *et al* (1996: 293) destacam o importante papel da escola de Chicago no desenvolvimento das teorias interaccionistas, acentuando a sua peculiaridade por “nunca ter separado os interesses da prática científica dos interesses da prática social”. Essa comparação pode também estabelecer-se a propósito da educação, quando se trata das teorias interaccionistas e da sua aplicabilidade às questões concretas e às situações específicas.

Berger & Luckman acentuam a articulação intrínseca que existe entre as áreas disciplinares, neste caso, a Sociologia, salientando a interação necessária entre as atividades humanas que se constroem e recriam em permanência:

«...a sociologia deve ser continuada num diálogo contínuo com a história e a filosofia, ou perderá o seu objeto próprio de pesquisa. Este objeto é a sociedade como parte de um mundo humano, feito por homens, habitado pelos homens e, por sua vez, fazendo os homens, num contínuo processo histórico. Não será o menor dos frutos de uma sociologia humanista que ela volte a despertar o nosso encantamento com este espantoso fenómeno.» (2010: 193)

Alves Pinto diz a propósito de Goffman que este autor “dedicou a sua obra ao estudo da interação” (1999: 107), articulando as interdependências entre os indivíduos e as perceções dos outros, no seio das instituições. A propósito da comparação entre as

atuações dos indivíduos entre si a um jogo, na interação social, diz Goffman que «A vida pode não ter muito de semelhante a um jogo, mas a interação tem» (1974: 223).

A importância das teorias da interação na realidade atual e na sociologia da educação é significativa, dizendo Van Haecht a este propósito:

«Um rápido olhar dirigido sobre as publicações recentes em sociologia da educação permite retirar duas grandes orientações de investigação: um esforço de compreensão dos processos favorecendo ou limitando a eficácia da comunicação pedagógica renovado pelas abordagens do interaccionismo e manifestando um interesse pelo “local” (...) e uma vontade de abertura disciplinar (entre especialistas da escola, da família e do trabalho ou entre sociólogos e historiadores), de outro lado.» (1994: 207).

1.2.1.5. Denúncias da Escola que potencia desigualdades

As denúncias que alguns autores, nomeadamente Bourdieu, Passeron, Establet, Illich, Freire, fazem do sistema educativo que potencia desigualdades e as transmite como se fossem coisas naturais, são importantes para refletir sobre as situações apontadas, e também para as mudar, tomando consciência da sua existência. Esse papel do sociólogo é muito importante, pois permite dar a conhecer os mecanismos ideológicos que fomentam as desigualdades, quer estes sejam implícitos, quer explícitos. Da mesma forma, estes olhares críticos sobre a instituição escolar permite outras abrangências maiores, as quais, sendo críticas e fomentadoras de novos olhares sobre esta realidade, são sempre enriquecedoras.

Para Illich (1985), é todo o conceito de escola e de sistema escolar que tem de ser revisto e alterado, já que este não é propiciador de melhorias nem de alterações significativas das pessoas em geral, sendo pelo contrário muitíssimo dispendioso e pouco eficaz. Este autor denuncia mitos ligados aos valores dominantes da escolarização e da sociedade de consumo que lhe está associada, aos currículos cuja construção é ideológica e intencional, propondo o desmantelamento das escolas e o fim dos professores, apresentando alternativas baseadas nas relações comunitárias e no novo conceito de “desescolarização”¹⁴, Illich denuncia assim a escola e os conceitos associados de escolarização, de progresso e de felicidade, salientando a dimensão alienante desta instituição, dizendo que a escola aprisiona a liberdade e a vontade das pessoas, sujeitando-as à necessidade de institucionalizar comportamentos e modos de

¹⁴ O conceito “desescolarização” é desenvolvido por Illich, na obra *Sociedade sem Escolas* (1985, 7ª edição).

vida em nome de um projeto que não liberta nem desenvolve, mas antes aliena e escraviza. Diz a este propósito Illich:

«A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando educação da realidade e trabalho da criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência (...) fecham-se às supresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional. A escola, direta ou indiretamente, emprega a maior parte da população.» (1985: 59-60)

Canário (2005) destaca a importância de Illich, acentuando como os seus contributos em matéria de educação são críticos e pertinentes, permitindo revisitar os seus conceitos principais também na atualidade, lembrando que “O facto de Ivan Illich defender com radicalidade e convicção plena uma sociedade sem escola não pode, de modo algum, ser entendido como a defesa de uma sociedade da qual a educação estaria ausente” (2005: 196), já que o próprio Illich propõe formas de educação que são informais, cooperativas e criativas.

As desigualdades que a escola reproduz são transmitidas através dos valores e da linguagem, consideram Bourdieu & Passeron (1997), que observam resultados melhores nos estudantes provenientes de meios privilegiados em oposição àqueles que têm origem em meios mais carenciados, já que os primeiros têm acesso a um capital cultural que os segundos não têm. A este respeito, dizem os autores que «a correlação direta entre os resultados escolares e a classe social de origem (...) no ensino secundário (...) se manifesta até mesmo nos resultados mais escolares» (1997: 106). Na mesma linha de pensamento, Bourdieu & Passeron também analisam as escolhas das áreas disciplinares por parte de rapazes e de raparigas, concluindo que também a este nível, existem desigualdades, sendo as opções tomadas em resultado do «sistema de oportunidades objetivas que condena as mulheres às profissões que apelam a uma disposição «feminina» (op. cit. 109). A abordagem destes autores é significativa, pois chama a atenção para a construção que é a realidade social, a qual se transmite através do processo de socialização, originando muitas vezes preconceitos, valores desiguais e estereótipos que são assumidos pelos indivíduos como verdadeiros e naturais.

Domingos *et al* (1986) destacam na teoria de Bernstein a denúncia dos processos linguísticos de acordo com as origens sociais, o que suscita desigualdades na escola e no processo de reprodução social, pois a “criança *limitada* a um código restrito tenderá a desenvolver-se essencialmente através da regulação inerente a este código” (1986: 53).

Também Van Haecht (1994) salienta a importância de Bernstein nas formas de linguagem utilizadas por crianças oriundas de classes sociais opostas, considerando fundamental a forma como as linguagens definem a relação dos indivíduos com o meio social, afetivo e intelectual, sendo essas próprias linguagens o produto das construções sociais que rodeiam essas crianças, originando diferenças nos desempenhos e nos rendimentos escolares.

Alves Pinto (1999) apresenta os trabalhos de Bowles e Gintis, cuja incidência nas reformas educativas nos Estados Unidos leva a concluir a interação dessas reformas com as estruturas económicas, considerando assim que as desigualdades são propiciadas e até mesmo, provocadas, pelo sistema económico e pelos interesses das classes dominantes.

1.3. A realidade social e as suas múltiplas dimensões

Como ponto de partida, questiona-se o que se entende por realidade social, já que esta pode ser vista como um todo articulado, bem enquadrado, onde cada aspeto particular encontra um sentido, ou como uma massa caótica e pluriforme, plena de contradições e de retalhos descoordenados, aparentemente sem ligação nem significado.

Sobre a necessidade de auscultar a realidade e os padrões comuns de comportamento, diz Pais:

«Se a Sociologia é o estudo dos factos sociais, os discursos do senso comum são assuntos da sociologia, ou seja, são factos sociais – o que não quer dizer que os discursos e os padrões de comportamento não tenham de ser estudados a partir da análise de processos sociais que transcendem os indivíduos e as suas circunstâncias pessoais.» (2002: 109)

A realidade social é apresentada de forma fragmentada, através de dimensões múltiplas que tantas vezes parecem desligadas umas das outras, tendo, ainda assim, de ser compreendidas, analisadas e enquadradas. É por essa razão que o todo é decomposto em parcelas, que cada uma dessas dimensões é analisada na intenção de aperceber o nexos que as pode ligar. A esse respeito, salienta ainda Pais:

«Ir por partes. A fragmentação do social em detalhes e minudências, através de um adelgaçamento semântico e plural dos pormenores, não é apenas um estilo artístico. É também uma possível forma de sociologizar. Tomando os pormenores na sua forma alusiva, como *puzzles* reveladores da enigmaticidade do social.» (op. cit. 73)

O papel do sociólogo neste processo é o de analisar esse *puzzle* que é a realidade social e de o decifrar à luz dos códigos científicos existentes. Neste caso específico, dentro do campo da Sociologia da Educação, analisam-se as teorias que se relacionam com o ensino, o currículo e a apreensão e a importância que a Filosofia pode ter para os alunos e para o ensino em geral.

De acordo com Goffman, os papéis desempenhados pelos diversos atores numa situação específica são determinados por um conjunto de interações que se articulam e entrelaçam naquele momento, originando situações que não são mesmo nada ocasionais, pois resultam da atuação de cada sujeito, dotado da sua própria carga subjetiva:

«...verificamos que o indivíduo por envolver profundamente o seu eu em sua identificação com um determinado papel, instituição ou grupo, e em seu conceito de si mesmo como alguém que não rompe a interação social ou desaponta as unidades sociais que dependem dessa interação...» (1999: 222-223)

Carvalho Ferreira *et al* (1996: 305) salientam a propósito de Goffman, como a sua explicação da interação social fundamenta a construção do papel social de cada indivíduo em função com o todo no qual ele se insere e conjuntamente com os outros, enquanto atores também, e construtores de cenários e de palcos, em função das normas e regras esperadas, da linguagem, das decodificações e das interações que se estabelecem. Neste sentido, se pode considerar também a atuação do professor e a dos alunos. Considerando que cada professor interpreta o seu papel de acordo com as regras estabelecidas, que são apreendidas e interpretadas pelos alunos, e vice-versa para os alunos e o professor. O processo educacional, como todos os outros processos de interação humana, é assim traduzido como um palco onde se representam expectativas mútuas, de acordo com as informações, os códigos, as leituras feitas e o controlo que resultam da reciprocidade dos comportamentos desempenhados e dos que são esperados.

Dubet também destaca a importância de Goffman que apresenta a ação humana como interação, lembrando que para este autor “Não são os papéis, as normas e os valores que comandam a ação social, mas as relações cara a cara nas quais os atores põem em prática estratégias e competências que fixam as suas identidades e realizam as de outrem” (1996: 82). Sendo assim, diz ainda Dubet que “O ator de Goffman é definido pela interação na qual está empenhado” (op. cit. 83), sendo esse o motivo fulcral da sua ação e não as regras, as condutas mais aceites nem os valores dominantes da sociedade.

1.4. A vida quotidiana como uma fonte de inspiração

Para Berger & Luckman (2010), o ponto de partida para a reflexão sobre o conhecimento é a vida quotidiana, o universo do conhecimento do senso comum. Este tipo de conhecimento tem pressupostos sobre a realidade que derivam da vivência empírica acerca deles. A realidade da vida quotidiana acentua-se como uma certeza que invade as pessoas e lhes torna os objetos e as situações familiares e significativos. A propósito destes autores, diz Riutort, que um dos seus contributos se situa na formulação de um conceito, o de tipificação, que significa as formas mentais que “ordenam as representações da realidade elaboradas pelo indivíduo” (1999: 85) e que afetam de forma muito significativa os pensamentos e as atitudes das pessoas a esse respeito. Assim, Riutort (op. cit.) salienta que, para Berger & Luckman, o processo de tipificação orienta as condutas e determina os comportamentos que se desenvolvem para com os outros sujeitos na vida quotidiana.

Assim, Berger & Luckman (2010) consideram que, embora as outras realidades sejam horizontes dominados por outros tipos de conhecimento, o pensamento quotidiano é ainda o mais comum, pois

«Comparadas à realidade da vida quotidiana, as outras realidades aparecem como regiões delimitadas de significação, enclaves dentro da realidade dominante, marcados por significados e modos de experiência circunscritos. A realidade dominante envolve-os por todos os lados (...) e a consciência volta sempre para a realidade dominante como se regressasse de uma excursão.» (2010: 37).

A este propósito, também Perrenoud destaca a importância da sociologia da educação que se articula com a vida concreta e os problemas reais das organizações, alicerçada nos papéis e nas funções dos seus diversos atores “...tentarei apresentar uma sociologia da educação mais centrada na vida quotidiana, nas práticas, nas atividades e estratégias dos alunos e dos professores no seio de uma organização” (1995: 13).

Sendo a Filosofia uma atividade decorrente da vida e do pensar humanos, não pode ser dissociada desses aspetos. A compreensão da Filosofia como indissociável da vida e dos problemas concretos de cada pessoa é fundamental para que os alunos entendam a sua necessidade e a sua atualidade. Na parte empírica deste estudo, auscultaram-se opiniões atuais de alunos e de professores sobre a importância da Filosofia e a sua relação necessária com a vida e com os problemas concretos da realidade. Ao apreender o modo como os alunos despertam para a Filosofia, urge descobrir que papel é atribuído ao

professor nesse processo, que interpretação fazem os alunos desta disciplina, de que modo é que a veem, se percebem ou não a sua dimensão e aplicação práticas, para além das especulativas que necessariamente referem, como sinónimo das teorias.

Na vida quotidiana, nos problemas diários, face aos problemas que surgem, a Filosofia pode e deve ser uma forma de reflexão, de ponderação e de procura das soluções mais viáveis, mais justas e mais humanas. A Filosofia pode ser um instrumento do pensar, uma ferramenta imprescindível aos alunos e às pessoas de uma sociedade em geral. Daqui surgem inevitáveis questões (Será realmente assim? Deixará a disciplina de Filosofia marcas nos alunos que se possam tornar significativas na resolução dos problemas do quotidiano?) Outras questões prendem-se com os professores, ou com os alunos, ou com ambos. A este propósito, Goffman diz que “Quando um indivíduo se apresenta diante dos outros, consciente ou inconscientemente projeta uma definição da situação, da qual uma parte importante é o conceito de si mesmo” (1999: 221-222). Riutort (1999) diz sobre Goffman que este assemelha a vida social a um palco e a um conjunto de representações, onde cada indivíduo interioriza e se apropria do seu papel de tal forma que o pode ir alterando e corrigindo no decurso do tempo e das ações sociais.

A forma como os alunos contactam com a disciplina de Filosofia (durante dois anos apenas nos cursos Científico-Humanísticos) e o modo como os professores desempenham o seu papel, será tudo isso suficiente para que esta disciplina se torne tão marcante e tão significativa para as pessoas, no contacto com os problemas e as situações concretas? A realidade que envolve os alunos, os seus problemas diários, os seus interesses e motivações poderão relacionar-se com alguns conteúdos e temáticas que são trabalhados nas aulas? Estas e outras questões podem colocar-se sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Pais acentua a importância dos aspetos múltiplos a ter em conta na análise social, os quais, aparentemente parecendo descontínuos e desconexos, podem ser elementos esclarecedores e clarificadores das intenções e dos motivos que os originaram: “Os fragmentos de vida, tomados em sua descontinuidade, são partes de um labor sociológico de *collage* (...). Montagem de fragmentos, de peças soltas, para que sejam legíveis a partir do processo de montagem” (2003b: 100).

Goffman (1999) salienta como a interação entre todos os elementos que interferem nas variadas situações se assemelha de alguma forma a um jogo, em que algumas ações determinam outras, como se ao jogar de uma determinado modo, se condicionassem os

elementos restantes, para um rumo e não para o outro. Essa interação entre todos os elementos encontra-se na escola em geral ou nas aulas de Filosofia em particular; em qualquer dos casos, o professor é um ator que se expõe perante uma plateia, apresentando um currículo que seja atrativo e motivador, tornando-se indiciador de capacidades formativas e reflexivas que sejam autónomas. Ainda de acordo com Goffman, ao comparar-se a vida real com um palco ou com um jogo, sabe-se de antemão, que as consequências das ações empreendidas são diversas nos dois casos. No entanto, a semelhança entre eles reside na necessidade de ambos terem de utilizar técnicas verdadeiras para que os resultados possam ser bem sucedidos.

Poderia afirmar-se que é também nessa certeza que enraíza todo o processo da Educação. Berger & Luckman destacam como o interesse sociológico pelos assuntos relacionados com a realidade e o conhecimento diferem consoante os interesses, as motivações das pessoas e o local e a cultura onde se situam: “(...) defendemos o ponto de vista de que *a sociologia do conhecimento se preocupa com a análise da construção social da realidade*” (2010: 15). Os autores acentuam ainda como a realidade da vida quotidiana é partilhada com os outros e em interação com eles:

«A realidade da vida quotidiana é partilhada com outros. Mas de que modo serão esses outros vivenciados na vida quotidiana? Também aqui é possível estabelecer diferenças entre vários modos dessa experiência. A mais importante vivência de outros ocorre na situação de frente a frente com outro, o protótipo da interação social. Todos os outros casos derivam deste.

Na situação frente a frente o outro é apreendido por mim num vivido presente, partilhado por nós dois. Sei que no mesmo vivido presente lhe sou apresentado.» (op. cit. 40)

Através da linguagem, consideram estes autores, estabelece-se a interação com os outros na vida quotidiana, permitindo estabelecer elos pragmáticos sobre as situações comuns que são decorrentes da vida quotidiana. O conhecimento comum é o mais utilizado porque permite resolver problemas pragmáticos que são derivados da vida quotidiana. Estes autores defendem que existe um conhecimento pragmático do modo de funcionamento dos objetos comuns que serve para resolver os problemas práticos, utilizando-se a linguagem corrente nesse sentido e nada mais. Este é o conhecimento da vida quotidiana, pois não se quer saber detalhadamente como são constituídos os objetos, já que a sua função é, tão-somente, a de servir para resolver determinados problemas práticos, já que o conhecimento específico das situações é do domínio de certos especialistas a quem se recorre quando se necessita de outra opinião mais específica.

Para Berger & Luckman (2010), a validade desse tipo de conhecimento só é posta em causa quando surgem situações em que as mesmas são questionadas na sua validade:

«Sendo a vida quotidiana dominada por motivos pragmáticos, o conhecimento prescrito, isto é, o conhecimento limitado à competência pragmática em desempenhos rotineiros, ocupa lugar destacado no património social do conhecimento.» (idem: 53).

Os mesmos autores destacam como a sociedade aparece assim como uma realidade objetiva nas suas instituições, modos e regras de funcionamento, sendo que nas instituições, os comportamentos são tornados coisas habituais, expectáveis e objetivas. A sociedade é apontada como objetiva, enquanto existe em si mesma, sendo prévia e anterior à vontade e à realização do sujeito. Mas a realidade também é subjetiva, enquanto vivida pelo sujeito na sua interioridade. Estes autores apontam a socialização primária como o primeiro momento de apreensão da sociabilidade objetiva na subjetividade de cada ser humano: “(...) na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no decurso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. (...) Isto não significa que compreenda o outro de maneira adequada” (idem: 137). A compreensão do outro pode ser mal interpretada pelo sujeito por diversas razões. Quanto à socialização secundária, esta implica já outro tipo de conhecimento e outro tipo de relação com os outros. Há aqui uma relação que se torna institucional e já é tão significativa como o era na socialização primária. A este respeito, Berger & Luckman consideram que:

«(...) a realidade da vida quotidiana mantém-se por estar corporificada em rotinas, essência da institucionalização. (...) a realidade da vida quotidiana está sempre a ser reafirmada na interação do indivíduo com os outros. Tal como a realidade foi, no início, interiorizada por um processo social, assim é também mantida na consciência por processos sociais. Estes últimos não são muito diferentes dos da primeira interiorização. Refletem também o facto básico de que a realidade subjetiva deve ter com a realidade objetiva uma relação definida ao nível social.» (idem: 156)

A conversação é o modo como se transmite e mantém o funcionamento da realidade social. A identidade forma-se nesse decurso da realidade social em que o indivíduo está mergulhado, sendo essencial a articulação entre os diversos elementos que interferem nesta interação, acentuam ainda Berger & Luckman, já que “Na dialética entre a natureza e o mundo social construído, o próprio organismo humano é transformado. Nessa mesma dialética o homem produz realidade e assim se produz a si mesmo.” (idem: 188).

Maffesoli destaca a ambivalência do ser humano naquilo que designa como “epistemologia do mal” (2003: 23) e que se caracteriza pelas formas de domínio, de exploração e de terror que uns exercem sobre outros. Segundo o autor, são esses aspetos opostos que estão presentes em cada dimensão da realidade que conduzem à tragédia que espreita cada ser humano e que emerge do desenvolvimento do pólo negativo. Para este autor, a vida quotidiana “é atravessada por conflitos que lhe conferem toda a intensidade” (op. cit. 59), embora habitualmente as pessoas se instalem no conforto das suas certezas e pressupostos e esqueçam essa dimensão trágica da realidade e da existência.

Dubet diz a propósito de Berger & Luckman que, para estes autores, a ação humana é sinónimo de conhecimento, já que cada “ator interpreta o mundo e a sua própria história nas categorias que lhe preexistem, as dos papéis e das instituições definidas como maneiras de organizar a realidade” (1996: 81). Desta forma, ainda segundo Dubet, para Berger & Luckman, a condição para que cada pessoa se possa enquadrar e integrar devidamente no sistema social, é o conhecimento comum da realidade e do funcionamento da sociedade e das instituições.

1.5. O papel da Sociologia da Educação na sociedade atual

«Se quisermos classificar por ordem de importância os problemas com que é confrontada a sociologia da educação, não há dúvida que teremos de mencionar em primeiro lugar a expansão dos sistemas de ensino: em virtude dos meios económicos e humanos que põe em jogo, sem precedentes na história, dos problemas de organização social que levanta ao Estado e à sociedade civil, das interrogações teóricas que ainda hoje reclamam elementos de resposta, apesar dos resultados substanciais a que chegaram as investigações em sociologia, em economia e em história...» Cherkaoui (1994: 21)

De acordo com Cherkaoui, a complexidade das sociedades contemporâneas coloca questões e problemas que são do domínio da Sociologia da Educação. Esta especialidade permite outros olhares sobre a realidade social, no contexto específico da realidade educacional, traduzindo-se em teorias, ideias e críticas que, sendo múltiplas e diversas, mesmo quando antagónicas, caracterizam e explicitam a realidade com mais clareza, permitindo melhorá-la e transformá-la.

Guasp (2008) salienta como na sociologia da educação contemporânea são várias as teorias que confluem e se inter-relacionam, podendo ser encontrados alguns dos seus traços, mesmo quando os seus autores não partilham ideias semelhantes.

Assim, a análise sociológica permite uma diversidade de perspetivas sobre os fenómenos sociais e as atuações dos seus intervenientes, possibilitando a desocultação da realidade que foi construída por todos. Apresentando-se diversa e ramificada, a realidade social é múltipla e heterogénea, cabendo à análise sociológica descobrir, decifrar, e recortar aspetos e dimensões para reconhecer traços comuns, categorias e encontrar laivos de uniformidade. A Sociologia permite apreender melhor a realidade, possibilitando a constituição de um outro olhar sobre o mundo, cujas intenções, procedimentos e metodologias são científicos. A este respeito, diz Pais: “Se a realidade é opaca, existem dimensões privilegiadas – sinais, indícios – que permitirão decifrá-la. Como? Usando o quotidiano como sonda para captar camadas inacessíveis aos instrumentos mais usuais do conhecimento sociológico” (2002: 71).

Correia destaca que o novo papel da sociologia da educação tem sido o de “deslocar o seu objeto de funcionamento das estruturas educativas para o campo fluído da construção social das práticas e dos problemas educativos” (1998: 109).

A Sociologia da Educação, incidindo a análise e o estudo sobre os diversos processos de ensino, suas implicações e resultados, debruça-se sobre uma realidade em constante mutação. Levando a refletir sobre a problemática da educação e dos meios que podem propiciar uma escola melhor com alunos mais autónomos e mais responsáveis, esta área do saber apresenta-se fulcral numa sociedade como a atual. Os seus contributos permitem almejar uma educação mais justa, mais reflexiva e mais humana.

Abrantes & Mendes (2010) destacam o papel da Sociologia da educação na época contemporânea, acentuando como novos campos e outras problemáticas também emergem, constituindo um palco cada vez mais rico de análise para as investigações nesta área. Sendo a educação uma área cada vez mais abrangente e vasta, abrem-se novos caminhos para a Sociologia da Educação. Para estes autores, são as alterações profundas que marcam as sociedades atuais e reconfiguram os modelos existentes, que encaminham a Sociologia para outras possibilidades que são imaginativas e apontam para mais investigações.

Para Abrantes & Mendes, a Sociologia da Educação pode interferir nas reformas educativas, caso seja possível aos seus investigadores a utilização das capacidades necessárias, de forma a conseguir produzir “um conhecimento mais rigoroso da

realidade, em rutura com os diferentes referentes discursivos e ideológicos, salvaguardando o seu espaço de independência crítica e evitando substituir-se aos próprios agentes políticos ou comunicacionais” (2010: 219).

Desta forma se enquadram múltiplas possibilidades de investigação e uma pluralidade de campos em aberto e em construção na Sociologia da Educação. Correia destaca essa multiplicidade, bem como a necessidade de adaptação e a função e a necessidade da interdisciplinaridade, acentuando a dimensão da “cidade educativa” (1998: 120) em construção, onde os diversos discursos se inter-relacionam, apresentando o labor do sociólogo como “um trabalho de interpretação do processo de produção de compromissos e de disputas entre diferentes racionalidades e modalidades de definição dos problemas educativos” (idem: 120), considerando assim que o trabalho do sociólogo da educação “é um trabalho de interpretação/compreensão do processo social de construção da escola encarado como um processo de produção de compromissos instáveis” (idem: 120). Assume-se a dimensão social da escola e dos atores que a encarnam e constituem num mundo em mudança que se constrói em permanência e se transforma constantemente, num processo que, por ser dinâmico, também é instável, incerto e inesperado.

Berger & Luckman, embora não se refiram explicitamente a uma Sociologia da Educação, enquadram a sociologia do conhecimento como indissociável de uma sociologia da linguagem e de uma sociologia das religiões, pois todas essas esferas da realidade se interpenetram e interferem. Para estes autores, também as questões ligadas às instituições e às práticas sociais devem ser tidas em linha de conta: “(...) a análise do papel do conhecimento na dialética do indivíduo e da sociedade, da identidade pessoal e da estrutura social, fornece uma perspectiva complementar essencial a todas as áreas da sociologia” (2010: 190)

Assim, para Berger & Luckman, existe uma dialética constante entre estes elementos que interferem no todo social, sendo praticamente impossível e muito empobrecedor dissociá-los ou considerá-los isoladamente: “A sociologia do conhecimento compreende a realidade humana como uma realidade construída na sociedade. Como a constituição da realidade tem sido, por tradição, um problema central da filosofia, esta compreensão tem certas implicações filosóficas” (op. cit. 192). Van Haeht diz que estes autores inter-relacionam o ser humano e o contexto social, de tal forma que “A sociedade aparece como um fenómeno dialético, um produto humano que não cessa de reagir sobre aqueles que o produziram” (1994: 106), destacando que, para Berger & Luckman,

“a realidade do social resulta da atividade e da consciência humana, mesmo quando o homem se faz pessoa e afirma a sua identidade” (idem).

Correia adverte (1998) sobre a necessidade de desenvolver uma atitude que seja ética e abrangedora face às Ciências da Educação e que considere as suas ambiguidades, não como entraves mas como elementos enriquecedores e fundamentais de uma atitude crítica e dinâmica que se relaciona e determina também relativamente à época e aos contextos sociais e culturais específicos onde decorrem os seus objetos de estudo.

1.5.1. A Sociologia da Escola e a realidade social

Souza destaca como se tem generalizado a forma de considerar que a escola pode ser um fator de reconstrução social “universalizou-se também a associação da educação à escola, à modernidade, à cidadania e ao desenvolvimento social” (2007: 7). Para este autor, é fundamental que se percebam e se conheçam “...os motivos pelos quais se ensina, os fundamentos que dão sustentação a exigências cada vez maiores em matéria de educação e ensino e os sistemas nos quais os processos de ensino-aprendizagem se efetivam” (op. cit. 19). Este autor salienta o papel de Wright Mills quando fala do conceito que denomina como imaginação sociológica:

«Possuir imaginação sociológica é ser capaz de transitar de um lado a outro da relação entre indivíduo e sociedade e ser capaz de compreender tanto o lugar dos indivíduos como agentes na estrutura social quanto o que essa estrutura faz dos indivíduos.» (op. cit. 13)

A maleabilidade e a plasticidade deste conceito *imaginação sociológica* permite uma análise mais completa da realidade social, pois dá ao investigador a possibilidade de se colocar nas várias vertentes sociais. Souza adianta como o conhecimento da realidade social permite a sua melhor apreensão, definindo comunidade (op. cit. 13) como um conceito que anda associado a elementos comuns ao nível dos valores, das crenças e dos costumes e que agrupa as pessoas, dando-lhes a sensação que pertencem a um todo. No caso da escola, é preciso ter em conta todos esses fatores que interferem, não esquecendo como, no desenvolvimento social, surgem por vezes conflitos entre as vontades, as motivações, os desejos individuais das pessoas e o sentido do geral, que é preciso considerar.

Perissé apresenta a importância da escola como o lugar onde se aprende a pensar, onde se desenvolvem ideias e reflexões, onde se autonomizam as pessoas, dando-lhes as ferramentas essenciais para que possam pensar por si próprias e desenvolvam a sua

consciência ética: “A escola (...) entre outras muitas tarefas, tem como objetivo peculiar o de desenvolver na criança e no jovem o gosto pela reflexão, o espírito crítico amadurecido, a atenção às causas do que ocorre em nosso redor, tornando-os sensíveis à dimensão ética de cada realidade” (2008: 44).

Isabel Carvalho Guerra (2007) fala em sociologia da intervenção quando a produção do conhecimento na sociedade envolve a consciencialização e o desejo de participar nela e de a mudar. Assim, a situação atual de crise dos modelos científicos também levou a uma crise das concepções tradicionais do saber, acrescentando outra dimensão da sociologia, muito mais assente na complementaridade do que nas dicotomias, enraizando na necessidade de ação. Diz a autora que atualmente “o repensar da sociologia e as novas rearticulações dos paradigmas tendem a revelar um outro lugar do ator, como sujeito social capaz de dar sentido à sua ação” (2007: 21).

A aliança entre a escola e a sociedade é reforçada por Bobbitt (2008) que apresenta “a educação enquanto processo social”. O autor começa por salientar como grande parte da educação das pessoas é o resultado dos processos sociais gerais de socialização e não da escola enquanto instituição peculiar. Bobbitt defende que “uma profunda compreensão da sociedade humana é uma das maiores necessidades do pedagogo” (2008: 73), já que esta é fundamental para que este possa perceber os fundamentos da educação, os quais se encontram em estreita interação com a sociedade e as suas práticas vividas. Desta forma, dada a articulação existente entre a vida, a sociedade e a escola, o autor salienta a importância da Sociologia para a Educação, já que a primeira possui a capacidade de se relacionar com a sociedade humana de uma forma muito intensa, podendo assim propiciar à segunda “as análises e generalizações que a capacitarão em qualquer altura para manter a sua visão socioeducativa verdadeira, clara e não distorcida” (op. cit. 75). Bobbit salienta algumas ideias fulcrais na articulação destes conceitos: a educação serve determinadas funções sociais, sendo orientada de acordo com elas; a Sociologia tem a função de explicar as atividades humanas; a educação consiste de facto em tudo quanto o indivíduo aprende desde que nasce numa determinada sociedade e interioriza as regras fundamentais e se socializa de acordo com a mesma; existe assim uma articulação constante entre a Sociologia, a educação e a vida, servindo a primeira para melhor compreender e enquadrar as seguintes.

Medeiros acentua o carácter libertador da educação na construção dos seres humanos, através da possibilidade de reflexão:

«A verdadeira educação humana liberta-se do condicionalismo absoluto do meio. Neste fôlego, o saber – no seu sentido mais genuíno – assume-se como um fator de libertação e de capacidade crítica. A reflexão torna-se uma forma de transformação ativa e consciente da realidade por parte dos sujeitos.» (2002: 155).

Síntese do Capítulo

Neste capítulo, apresentou-se o enquadramento do estudo, no campo das Ciências da Educação e da Sociologia da Educação (Mialaret: 1999; Guerra: 2002; Pais: 2002). Desenvolveram-se considerações epistemológicas e salientaram-se autores da Sociologia da Educação cujas teorias inspiram este enquadramento.

A referência ao paradigma funcionalista (Durkheim: 2007) deveu-se à importância das funções da escola, dos programas, de professores e de alunos no processo educativo que aqui é analisado, mais concretamente, na disciplina de Filosofia e na sua função na formação geral do ensino secundário. Alguns autores falaram sobre Durkheim e o seu papel na educação, organização social e socialização (Carreira: 2008; Bontempi Junior: 2008; Demartis: 2006; Correia: 1998; Cacouault & Oeuvar: 1995; Moore: 2002; Tomé: 2001; Dubet: 1996).

Quanto ao modelo compreensivo de Max Weber, este integra-se nos objetivos principais da compreensão do processo educativo e da atuação dos seus intervenientes, que são os atores principais deste processo (Coster & Bawin-Legros: 1998; Carreira: 2008); há autores que apontam a Sociologia da educação em Weber como forma de compreender e interpretar as ações (Holton: 2002; Aron: 1998); salientando neste autor a importância da implicação de quem observa no que é observado quanto à interpretação da ação social (Coster & Bawin-Legros: 1998; Cohn: 1979); a teoria de Simmel é referida na mesma linha da sociologia compreensiva (Carvalho Ferreira *et al*: 1996).

Na parte relativa às teorias do Conflito em Sociologia da Educação, apresentaram-se autores como: Marx (2006) com a denúncia das desigualdades; Willis e a análise social de jovens desfavorecidos, é referido por Arnot (2007); Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establiet e Bowles, são referidos por Carreira (2008); Seda Nunes (1980) aponta as ideologias como forma de interiorização de conceitos, ideias e preconceitos, mesmo quando não se tem deles consciência.

Fez-se o enquadramento das teorias da interação neste estudo; relacionaram-se com a influência de fatores diversos no processo educativo (Moore: 2002); Carvalho Ferreira *et al* (1996) falam da escola de Chicago no desenvolvimento das teorias

interaccionistas; Berger & Luckman (2010) destacam a interação necessária entre as atividades humanas; Alves Pinto (1999) fala sobre Goffman; acentuou-se a relação entre o conhecimento e a realidade concreta da experiência comum (Berger & Luckman: 2010; Goffman: 1974; Dubet: 1996).

Apresentaram-se teorias que denunciam as desigualdades propiciadas pelo sistema educativo: (Illich: 1985; Canário: 2005; Bourdieu & Passeron: 1997); Domingos *et al* (1986) e Van Haecht (1994) pronunciam-se sobre Bernstein; Alves Pinto (1999) refere Bowles e Gintis.

Destacaram-se questões do âmbito da Sociologia da Educação: a ambivalência do ser humano (Maffesoli: 2003); a complexidade das sociedades contemporâneas (Cherkaoui: 1994); a multiplicidade de teorias que confluem e se inter-relacionam (Guasp: 2008); os novos campos e as novas problemáticas (Abrantes & Mendes: 2010); o papel da escola nas sociedades contemporâneas (Souza: 2007; Perissé: 2008; Isabel Carvalho Guerra: 2007; Bobbitt: 2008).

Este capítulo salienta a importância da análise social sobre a educação (Pais: 2002, 2003b; Goffman: 1999; Perrenoud: 1995; Correia: 1998), o ensino da Filosofia e a vida (Medeiros: 2002). Estes conceitos encaixam-se de forma dialética, enquadrando-se na Sociologia da Educação, permitindo melhor compreensão destes processos sociais, bem como dos seus atores principais.

CAPÍTULO 2

CONCEÇÕES IMPLÍCITAS VALORES SOCIAIS, CONHECIMENTO E CIDADANIA

Introdução

Neste capítulo, desenvolvem-se os conceitos-chave desta investigação, Valores sociais, Conhecimento e Cidadania, salientando-se os momentos do programa de Filosofia do ensino secundário onde estes se encontram integrados nos conteúdos cujas temáticas são relacionadas. Analisa-se cada um destes conceitos, acentuando a sua dimensão filosófica e referindo-se alguns autores da Filosofia cujas teorias se lhes relacionam.

A análise desta temática que relaciona a Educação com o Conhecimento, os Valores e a Formação para a Cidadania, tem por base a reflexão sobre a execução do programa obrigatório da disciplina de Filosofia no ensino secundário, prende-se com o ensino e com os atores (professores e alunos) que são intervenientes em todo este processo, contribuindo para o repensar de todos estes conceitos, articulando-os com a realidade social e com a vida concreta dos atores sociais. Com esta reflexão pretende-se contribuir para o melhor conhecimento do papel do ensino da Filosofia na educação e na formação dos alunos.

Destaca-se a articulação entre a disciplina de Filosofia e estes conceitos, mostrando como aquela prepara para a educação e a formação a este respeito e como se podem aplicar à vida e aos problemas concretos da realidade. Na análise dos valores sociais, relacionam-se os valores com a ética, dado ser também esta uma parte dos conteúdos programáticos, acentuando-se algumas teorias e autores. No tema do conhecimento, destaca-se o importante papel do conhecimento no revestimento de qualquer área curricular, salientando-se a especificidade do conhecimento filosófico e os seus contributos para a análise crítica do conhecimento e a diversidade de perspetivas. O conceito de cidadania enquadra-se no seu percurso histórico e social, acentuando a sua importância na história e na atualidade da Filosofia.

2.1. A complexidade dos conceitos estudados

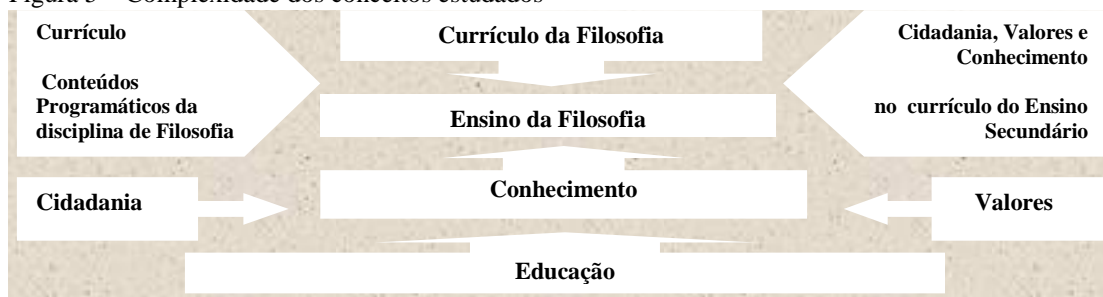
«A escola converte-se numa instância contra-hegemónica que ajuda as pessoas a descobrir as ratoeiras de uma cultura que não está assente em valores. Ao rever os seus próprios parâmetros, a escola converte-se num modelo de funcionamento educativo capaz de gerar uma estratégia de transformação da sociedade...» (Guerra, 2002: 26)

Os conceitos (Cidadania, Valores Sociais e Conhecimento) inter-relacionam-se nesta investigação na articulação com a Filosofia, com a prática do seu ensino e com múltiplos outros conceitos que se interligam e entrelaçam com estes, como também acontece quando se relaciona a educação com os valores sociais, a formação de jovens, o conhecimento, a Filosofia e a Cidadania. Tais conceitos são múltiplos, pluriformes e interdisciplinares, embora deles se possam apresentar definições que, sendo mais ou menos próximas, se enquadram, constituindo, na sua totalidade, peças articuladas, de cuja visão global depende a restante compreensão que se possa fazer. Muitas vezes, a análise de qualquer destes conceitos acarreta a articulação com todos os outros num processo que é dialético e constante.

Quando se fala em Educação, o conceito envolve necessariamente os valores sociais e o conhecimento, já que qualquer processo educativo os implica inevitavelmente. Neste caso concreto, analisa-se o processo educativo que é orientado para os jovens do ensino regular, mas também para o público de outras faixas etárias, tendo em conta os alunos adultos do ensino secundário recorrente.

Na figura 5, apresenta-se a interligação entre os conceitos fundamentais desta investigação e a respetiva articulação em conexão com a Educação e com o Ensino da Filosofia.

Figura 5 – Complexidade dos conceitos estudados



O conceito de *Valor Social*, além de ser abrangente e se relacionar com qualquer ação humana em geral, associa-se neste caso, em especial, ao currículo da disciplina de

Filosofia no 10º ano, onde é estudado, problematizado e articulado com algumas teorias no capítulo II do programa de Filosofia¹⁵ (cf. quadro 2, ponto 2.2. deste capítulo).

O conceito de *Conhecimento*, sendo tão abrangente que se estende a qualquer área disciplinar, surge aqui associado a esse nível do conhecer na sua generalidade, mas também ao currículo do 11º ano, onde se desenvolve o tema da análise específica do pensar humano, com recurso a teorias filosóficas que o desenvolvem, problematizam e questionam; também no programa de Filosofia, na parte respeitante ao 11º ano¹⁶, é tratada a temática do conhecimento científico e da sua dimensão epistemológica (cf. quadro 3, subponto 2.3.4. deste capítulo). De facto, se todos estes conceitos são transversais e estão implicados com as dimensões da existência e dos currículos da escola, o conceito de *Conhecimento* é transversal a todos os outros.

Também o conceito de *Cidadania* se articula com qualquer dos outros, pela complexidade dos comportamentos humanos nas sociedades e pela sua relação com a Ética (que por sua vez também é estudada na parte relativa aos valores no currículo desta disciplina em vários pontos do programa de Filosofia do Ensino Secundário¹⁷, quer no 10º ano, quer no 11º (cf. quadro 4, ponto 2.4. deste capítulo). A ideia de Cidadania reenvia para as próprias origens na *polis* (cidade) grega, e aí se enquadra o papel que era dado aos filósofos e à sua procura de conhecimento. Em oposição aos sofistas, que afirmavam deter o saber, os filósofos estavam permanentemente a caminho, numa procura constante e eternamente retomada de conhecimento, de valores éticos e virtudes cívicas.

A complexidade e a diversidade de que se revestem estes conceitos articula-se com os alunos, que são os destinatários do processo educativo. Alunos e professores vivem numa sociedade em constante mutação, cuja dimensão fulcral também é a de ser extremamente complexa e heterogénea. As sociedades e os indivíduos são complexos e pluriformes, mas é nessa multiplicidade que reside a riqueza de dados que fortalece qualquer análise social.

Berger & Luckman (2010) acentuam a necessidade da articulação entre as várias especializações da Sociologia e as áreas da Filosofia e da História, para se obter melhor compreensão de todos esses elementos, já que a sociedade e a totalidade que cada ser

¹⁵ Henriques, Vicente & Barros (2001).

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem.

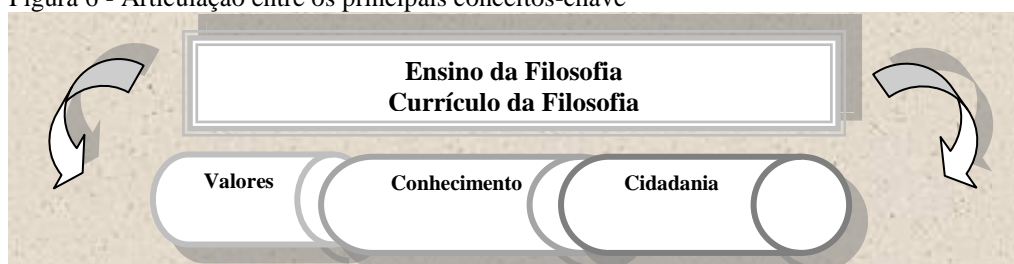
humano constitui, envolvendo ações e motivações diversas, se revestem de todos esses aspetos:

«(...) a sociologia deve ser continuada num diálogo contínuo com a história e a filosofia, ou perderá o seu objeto próprio de pesquisa. Este objeto é a sociedade como parte de um mundo humano, feito por homens, habitado pelos homens e, por sua vez, fazendo os homens, num contínuo processo histórico. Não será o menor dos frutos de uma sociologia humanista que ela volte a despertar o nosso encantamento com este espantoso fenómeno.» (2010: 193).

2.1.1. A dinâmica dos conceitos-chave: Valores Sociais, Conhecimento e Cidadania

Analisa-se mais detalhadamente os conceitos centrais desta investigação – Valores, Conhecimento e Cidadania - esmiuçando-se a sua articulação com o ensino da Filosofia e também com o currículo desta disciplina (figura 6). Sendo estes conceitos tão abrangentes e estando relacionados com outras áreas do saber, importa agora aprofundar na especificidade do ensino e do currículo da Filosofia o peso mais substancial e a grande importância dada a estes conceitos.

Figura 6 - Articulação entre os principais conceitos-chave



Os conteúdos do Programa de Filosofia para o Ensino Secundário representam uma intenção de dar a conhecer e a saber as disciplinas filosóficas¹⁸ como possíveis elementos formativos para os alunos e para as alunas. No caso deste estudo, a intenção é a de mostrar a função e o papel especial de alguns desses conteúdos, nomeadamente aqueles que se relacionam mais diretamente com o conhecimento, os valores sociais e a cidadania, ao nível dos programas e o efeito que provocam nos alunos.

Com a insistência na temática dos Valores Sociais, do Conhecimento e da Cidadania, constata-se a necessidade vital para o ser humano, da vivência com os outros, que se cruza com o ensino, a Filosofia e a pessoa permanentemente em construção de cada um

¹⁸ Nesse sentido, a Axiologia, a Ética, a Estética e a Filosofia da Religião encontram-se nos conteúdos do programa de Filosofia referentes ao 10º ano; a Lógica e a Epistemologia nos conteúdos referentes ao 11º ano.

e as suas experiências, seja aluno, professor, formador ou outro elemento interveniente da comunidade educativa.

Interligando a educação com os valores e a cidadania, pretende-se melhorar esse ser humano tão inacabado quanto autónomo, dando-lhe os meios para a sua afirmação e resolução em capacidade criativa e forte, tornando-o capaz de ultrapassar adversidades, resolver problemas, caminhar em permanente autoconstrução e cooperação com os outros, sem perder o encanto pela existência nem a capacidade de se deslumbrar com a beleza e a magia da vida e dos sentimentos. Este é um projeto e uma construção permanentes para o presente e para o futuro: como o ser humano é incompleto e se reconstrói em situação num processo infundável, também estas aprendizagens se apresentam necessárias e imperativas em nome de uma sociedade melhor e de pessoas mais realizadas, mais felizes e mais humanas (Ribeiro Dias: 2009; Victoria Camps: 2008; Patrício: 1993). A este propósito, Tormenta destaca que “Se o conhecimento se produz na relação que o sujeito estabelece com o meio, devemos considerar obrigatoriamente que o sujeito é produtor da sua própria formação” (1996: 62). Também Morin (2002; 2003 e 2004) acentua a dialética permanente, constitutiva e integradora que existe entre valores, conhecimento e cidadania na identidade humana.

2.2. Os valores sociais e a Escola

«A educação não é a vida toda do homem e a vida toda do homem não é a realidade toda. O que não pode é haver uma educação que o seja mesmo sem que os valores a suportem, a impregnem, a envolvam. Logo, a Axiologia está presente na Pedagogia e os valores estão presentes na educação.» (Patrício, 1993: 63)

Qualquer área disciplinar tem a ver com os valores, estando a escola e tudo quanto com ela se relaciona plenamente impregnados desse conceito. De acordo com Patrício (1993), estes conceitos encontram-se intimamente interligados e correlacionados, a tal ponto que não se pode conceber uns sem os outros, estando a educação plenamente imbricada dos valores que a envolvem e que nela se encontram presentes. Já que o ser humano não nasce completo, tornando-se pessoa através da educação, a implicação ética dos seus atos é determinante para a formação do ser humano que é gradual, lenta e continuada, diz Patrício. “Tornar-se pessoa é fazer emergir a sua identidade: o sujeito dos atos éticos eminentes que são as decisões” (1993: 141). Ribeiro Dias (2009) salienta o papel indissociável da formação e dos valores para a realização plena do ser humano na comunidade de uma forma que abrange três dimensões que são a profissional, a

social e a pessoal que o autor considera fundamentais, pois transformam o ser humano autenticamente em pessoa, desenvolvendo-o e realizando-o. O autor realça ainda que, embora a formação nestas três dimensões se possa revelar utópica, também é corajosa e autêntica: “O processo educativo é feito da ambição, da coragem, do esforço, da persistência, do entusiasmo e da alegria” (2009: 42).

No caso da Filosofia, a articulação com os valores e a ética é, por assim dizer, dupla, já que essas temáticas, além de lhe estarem relacionadas de uma forma transversal, como em outras áreas disciplinares, também têm sido temáticas presentes e constantes nos programas desta disciplina.

Assim, a temática dos valores faz parte do programa da disciplina de Filosofia, de forma detalhada e explícita, através da programação do 10º ano (quadro 2) e ao nível implícito e transversal, em todo o programa desta disciplina, quer no 10º quer no 11º anos.¹⁹ Por tais razões, considera-se que a Filosofia é uma disciplina privilegiada no sentido em que trata de uma forma específica, uma temática como esta. Se é certo que os valores se inter-relacionam com tantas outras áreas disciplinares, porque estão presentes nos conteúdos de uma forma explícita ou implícita, é mais verdadeiro ainda o envolvimento dessas temáticas que desde sempre estão ligadas à Filosofia. Sendo a Ética uma disciplina que faz parte da Filosofia, cabe a esta área, mais do que a qualquer das outras, o tratamento de tal temática. Não sendo a Filosofia uma ciência, por razões de abrangência de conteúdos e de indefinição de um método específico, sendo múltiplas e diversas as suas ramificações, delas fazendo parte, entre outras, a Ética. A este propósito, destaca-se a opinião de Franklin, Gomes, & Lourenço:

«A Filosofia tem (...) dedicado o seu trabalho a analisar a forma como o ser humano vive em sociedade e em grupo (gregariedade), tendo em conta um conjunto de valores ou princípios que orientam a sua vida. A Axiologia, a Ética e a Filosofia Política são três disciplinas filosóficas que se dedicam a estes temas.» (2003: 26).

Quando se fala em valores também se fala assim na Ética, área disciplinar do campo da Filosofia, que aqui é também referenciada, conjuntamente com a questão dos valores, dado que lhe está intrinsecamente associada. Da observação do quadro 2 também se retira essa conclusão, dado que os valores éticos fazem parte da temática do subponto 3.1., que é de tratamento obrigatório no 10º ano.

¹⁹ A este respeito, destaca-se o *Programa de Filosofia do Ensino Secundário*: Henriques, Vicente & Barros (2001), que se analisa de forma detalhada no capítulo 3 desta investigação.

Quadro 2 – Incidência dos Valores nos conteúdos do Programa de Filosofia para o 10º ano

II - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	
1. A Ação Humana - Análise e compreensão do agir	1.1. A rede conceptual da ação 1.2. Determinismo e liberdade na ação humana
2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa	2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas
3. Dimensões da ação humana e dos valores	3.1.1. Intenção ética e norma moral 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas 3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade
<i>Opção por 3.2. ou 3.3.</i>	
3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética	3.2.1. A experiência e o juízo estéticos 3.2.2. A criação artística e a obra de arte 3.2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento
3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa	3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões 3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância

Fonte: Henriques, Vicente & Barros (2001: 12).

A propósito da importância dos Valores na Filosofia, refere-se Medeiros (2002) no contexto da análise da reforma anterior desta disciplina, onde a temática da Axiologia também estava presente, apesar de ser distribuída de forma diferente da atual:

«A problemática dos “valores”, constante no programa de “Introdução à Filosofia”²⁰, no 10º ano, pode permitir ao aluno, ao jovem, um confronto consigo próprio e um diálogo motivante entre gerações e conceções culturais diversas. Esta atividade favorece um processo de crescimento e de desenvolvimento pessoal, social e moral, além de poder sedimentar uma atitude mais intensa e consistente com a filosofia.» (Medeiros, 2002: 151).

Os conteúdos relacionados com os Valores e a Axiologia que são explícitos e que se apresentam nesta disciplina (a Filosofia) são-no assim de forma específica e reflexiva. A disciplina de Filosofia convida a essa abordagem complexa e problematizadora, levando a pensar nos valores, nos seus elementos constituintes, no seu processo formativo, na ética e na consciência moral, entre tantos outros conceitos. Se em outras disciplinas, esses conceitos se encontram implícitos nos conteúdos dos programas, no caso da Filosofia, é dos próprios conceitos que se trata, é deles que se fala quando se dão exemplos que os referem. Além disso, a abordagem que a Filosofia estabelece com os alunos e os indivíduos em geral, é de refletir e questionar, em aberto, levar cada um a pensar por si próprio e a desenvolver pensamentos e reflexões, aplicando-os aos

²⁰ Na reforma anterior, a disciplina designava-se “Introdução à Filosofia”; apesar de significativas diferenças entre esse programa e o atual, o estudo dos valores ocorria, então como hoje, no 10º ano.

problemas reais da vida quotidiana. A figura 7 ilustra a dialética e articulação entre os valores sociais, o programa de Filosofia e a escola, ressaltando-se a presença constante dos valores em todos os conceitos, dado serem sempre estes que enformam a realidade e as ações dos sujeitos.

Figura 7 – Interligação entre Valores Sociais, Programa de Filosofia e a Escola



Os assuntos relacionados com os valores encontram-se por toda a parte nos discursos da atualidade, diz Pais (1998). De acordo com o autor, existe um uso generalizado deste conceito na sociedade em geral, quer o mesmo se relacione com os discursos comuns, sejam políticos, académicos e até mesmo, os próprios meios de comunicação. Esse questionamento pode levar à recusa dos valores tradicionais e à problematização dos caminhos que se configuram numa sociedade futura. Questionam-se valores tradicionais e salienta-se a imprevisibilidade da época atual, que não permite prever quais os valores que poderão surgir das necessidades éticas das pessoas.

Os valores articulam diversas perspetivas, relacionam elementos que são inter atuantes e que enquadram interferências. Segundo Guerra, qualquer análise sobre os valores constitui um desvio da neutralidade, já que se está a atribuir alguma valoração aos factos:

«A escola que aprende sabe (deve saber) onde está inserida, qual a sua missão e quais as causas que serve. Não há neutralidade possível, embora alguns a considerem (falsamente) almejável, atingível ou possuída.» (2002: 27).

De acordo com Figueiredo (2001: 23) “Do próprio carácter evolutivo da educação e da sua polissemia ressaltam as dificuldades na delimitação dos objetivos educativos”. Dada a multiplicidade de intenções e de valorizações deste ou daquele aspeto de cada programa, de acordo com a prevalência em determinados conteúdos e/ou competências, assim se articulam os valores a definir. Ainda de acordo com a mesma autora, cita-se “Como a educação não é linear, redutível a uma única variável, mas multidimensional e complexa, a definição dos valores em educação está profundamente ligada à questão das matrizes de que se parte e das suas respetivas dimensões” (op. cit. 23). Desta forma, os

valores apresentam-se como peças fundamentais em todo este processo, envolvendo atitudes, aprendizagens e a motivação para os saberes.

Luís de Araújo defende a vocação ética da Filosofia, pois considera que, ao longo da sua história, esta área curricular se configura com uma vocação ética e totalizadora, através de uma relação com a vida e os problemas reais e concretos. Em oposição às vozes críticas que a consideram demasiado especulativa, Luís de Araújo aponta assim a vocação ética e humanista da atividade filosófica:

«...o facto fundamental com que o filosofar se encontra logo à partida do seu percurso interrogativo é (...) a realidade antropológica e a sua experiência vital, daí que como correlato óbvio a Filosofia surge-nos predominantemente movida, tácita ou explicitamente, por uma vocação ética, donde brota (...) uma (...) dialética entre o pensamento e a ação.» (2010: 381)

Assim, Luís de Araújo defende que a Filosofia se entronca com a vida, sendo uma indissociável da outra, já que ambas têm como intenção “a captação da verdade – exigência e itinerário no percurso vital de cada indivíduo...” (op. cit. 357)

Morin (2004) considera que são a escola e os educadores que devem propiciar aos alunos os meios e os recursos para que se dê a educação para a interdisciplinaridade, para a complexidade e para muitas outras abordagens de que se constitui a atualidade. O autor aponta como é necessário que a educação eduque para a articulação essencial entre os saberes, complementando-os e não os fragmentando nem os apresentando de forma dissociada, como acaba por acontecer na maior parte dos casos:

«Educar para o pensamento complexo deve ajudar-nos a sair do estado de desarticulação e de fragmentação do saber contemporâneo, bem como de um pensamento social e político cujas abordagens simplificadoras produziram o efeito que já conhecemos demasiado bem e do qual a humanidade padece.» (2004: 40)

Ainda segundo Morin (op. cit.), a lacuna da educação para a fragmentação conduz a um divórcio entre os saberes, onde estes são apresentados como se estivessem desinseridos e deslocados uns dos outros. Este conhecimento fragmentado, desarticulado, irá causar infelicidade e incompreensão gerais que não são de forma alguma positivas, nem ajudam a construir o processo de crescimento pessoal da humanidade. A definição de complexidade é para Morin uma peça essencial para a compreensão do papel da educação e dos educadores na realidade e na contextualização de quanto a envolve. Nesse sentido, o autor adverte para a banalização de que o próprio conceito de *educação para a complexidade* se pode revestir, mas também destaca a necessidade de uma educação que contemple a totalidade dos saberes e a sua articulação, apresentando-se

como uma visão de conjunto, sendo essencial para a compreensão dessa totalidade. Diz ainda Morin que:

«A educação deve compreender que existe uma relação inviolável e retroalimentante entre antropologia e epistemologia, relação essa que esclarece as dinâmicas do conhecimento e do poder.» (2004: 65)

Nesse sentido, Morin alerta para a complementaridade entre os opostos, a qual se revela essencial para a compreensão e a articulação da existência, num processo que é quase hegeliano, no sentido dos opostos que se articulam e se complementam, enriquecendo-se de uma forma que é dinâmica e dialética.

A educação como um fator de hegemonia e de compreensão dos saberes pode ser determinante para a formação de uma nova mentalidade e de uma outra postura face à vida e ao universo, que poderão ser os elementos-chave de uma nova pedagogia. Mais adiante, na mesma obra, Morin reforça a ideia da necessidade de uma educação que seja fundante dos saberes e da complementaridade das ideias, articulando-se numa visão do todo que facilitaria enormemente a vida das pessoas, revestindo-se de uma dimensão ética:

«Uma educação, que tivesse como alvo uma concepção complexa da realidade e levasse a cabo, a seu respeito, uma reflexão complexa, juntar-se-ia também ela aos esforços que têm como objetivo atenuar a crueldade do mundo.» (2004: 66).

Patrício salienta que todo o processo de educação ética se deve dirigir para a incidência na formação do ser humano enquanto pessoa, destacando a importância de uma “ética do comportamento” (1993: 142) que é dinâmica e se adequa às mudanças e transformações das sociedades e das épocas.

2.2.1. Valores e Sociologia da Educação

«...o importante do ponto de vista ético é reconhecer que a consciência moral se traduz na tomada de consciência da liberdade e da responsabilidade de cada indivíduo, por si mesmo, numa espécie de solidão radical, experiência da autoconstrução da orientação da sua existência, vivência o mais plena possível da impossibilidade de a transferir para outras pessoas. Dir-se-á que somente assim cada ser humano se revela a si mesmo como autónomo.» Luís de Araújo (2010: 33)

Parte-se do contexto dos valores na situação do ensino-aprendizagem, articulando-os com a Sociologia da Educação. A este propósito, refere Tomé: “O sociólogo da educação analisa as lacunas do sistema escolar, ajuda a refletir sobre as questões pedagógicas propondo modelos de melhor integração do indivíduo na sociedade e de uma melhor escolarização e rentabilização dos métodos e técnicas de aprendizagem e de sucesso social” (2001: 27). As dimensões sociológicas do ato educativo traduzem-se assim nos valores que se encontram presentes, quer na escola, quer na sociedade.

Victoria Camps (2008) acentua a importância de determinados valores que a sociedade, a família e a escola devem manter, dada a sua extrema importância na formação dos jovens. Esses valores são, por exemplo, o respeito, o esforço, a admiração, o exemplo e o controlo das emoções, entre outros. A autora salienta que, embora tais valores tenham perdido protagonismo graças às características hedonistas, imediatistas e consumistas da época atual, há que revalorizá-los e voltar a ensiná-los. A escola é para Camps, um palco fundamental onde esses valores se devem exercer e revalorizar, proliferando entre todos, mas para que tal facto seja possível, é necessário que o seu papel seja mais forte do que é atualmente. A desvalorização atual da escola e dos professores não ajuda ao desenvolvimento dos valores, considera Camps.

Abrantes (2003) constata nos jovens formas distintas de apreender a realidade e a vida, que são resultantes das perspetivas sociais em que os mesmos se enquadram e vivem. Se alguns daqueles que manifestam maiores carências ao nível económico e social, dividem o tempo de escola entre trabalhos temporários que lhes permitem contribuir para o orçamento familiar, enquanto tencionam obter algumas habilitações, outros encaram a escola como um lugar com o qual há muito entraram em rutura e outros ainda, procuram ter resultados escolares que lhes permitam realizar alguns projetos. No todo, existem grandes disparidades e uma heterogeneidade completa ao nível das aspirações e dos comportamentos que revelam valores bem diversos.

Luís de Araújo destaca a importância da reflexão ética na formação de cada pessoa, já que é através dela que se torna possível “... explicitar os limites à autoafirmação de cada indivíduo acerca da legitimidade dos seus interesses e dos seus caprichos” (2010: 31). Este autor define a ética como:

«... um esforço reflexivo de discernimento dos fundamentos da ação humana (...) dos seus conteúdos e do seu sentido, por consequência, preocupa-se com a formação do carácter dos indivíduos para que a existência humana não se reduza a meras libertações pulsionais em ordem a unir convicções a um sentido de responsabilidade que neutraliza o voluntarismo do arbitrário.» (2010: 31)

Assim, para Luís de Araújo, é graças à ética que o indivíduo se assume na sua dignidade autenticamente humana, sendo esta associada a inúmeros conceitos, “tais como a vontade, os valores, fins, dever e virtude” (2010: 31). Daí resulta a imensa importância e atualidade da Ética, nos estudos de Sociologia da Educação, já que uma das suas funções é a de analisar os indivíduos na capacidade reflexiva e responsável para com os outros, a sociedade e a escola.

Souza (2007) destaca o papel central que atualmente se dá à escola, havendo uma enormidade de expectativas relativamente aos contributos, quer das escolas, quer dos professores, para a melhoria das sociedades e das pessoas, havendo a tendência para abraçar valores que sejam mais humanos, justos, éticos e solidários. Desta forma, o autor apela para a importância de se pensar e analisar a dialética existente entre os professores, a escola e a sociedade, como forma de enriquecimento de valores e melhoria do processo educativo:

«Os públicos escolares (professores, funcionários e alunos) são sujeitos socioculturais que trazem para a escola seus modos de ser, pensar e agir. Refletir sobre essas características dos públicos escolares é atitude fundamental de todos aqueles que se ocupam de fazer da escola um lugar saudável, rico de possibilidades de mútuo engrandecimento pela educação.» (2007: 108)

Canário destaca o papel da sociologia da educação na dimensão crítica e mobilizadora de pensamentos e ações relativos à escola e aos atores sociais, advertindo para o perigo que reside quando esta se submete aos valores políticos ou ideológicos, reforçando que a sua liberdade depende do grau de emancipação face aos poderes instituídos: “na medida em que a sociologia da educação se distanciar da tutela política e de orientações de tipo prescritivo que poderá retomar, com novos fundamentos, um projeto de esclarecimento crítico suscetível de produzir um acréscimo de lucidez dos atores situados no terreno” (2005: 39).

2.2.2. Valores e Ética na formação dos discentes

«Há (...) um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. Este imperativo é **categórico**. Não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; (...) Este imperativo pode-se chamar o imperativo **da moralidade**.» (Kant, 1995a: 52).

Kant destacava o fundamento da moralidade como condição para a ação. Patrício (1993) acentua a importância da dimensão dos valores na educação, sublinhando como os aspectos práticos e os teóricos se encontram numa complementaridade que é sempre necessária e fundante para a formação de qualquer pessoa. Esta acentuação na ética e nos valores não é de hoje, já que a sua importância se agudiza ao longo das várias épocas.

A Ética e os Valores são temas constantes em qualquer tempo e em qualquer espaço. Se são diferentes as circunstâncias peculiares da vida das pessoas, as condições técnicas e os conhecimentos científicos, não o é assim tanto a natureza humana, a qual permanece, na sua essência, sempre tão semelhante, atravessando épocas, ultrapassando lutas e sobrevivendo a conflitos, numa eterna busca de melhoria, de continuidade e de superação. Também a educação é sempre atual, tão urgente e premente, que qualquer reflexão sobre a sua necessidade, se articula intrinsecamente com a sua execução na prática e na ação. Encontra-se essa preocupação em qualquer análise da história da ética. Marques apresenta essa necessidade na justificação da sua obra sobre a história da ética no ocidente da seguinte forma:

«O livro pode interessar a todas as pessoas com curiosidade intelectual sobre os direitos humanos, as diferentes experiências éticas e as várias propostas acerca do que é a vida boa. Embora este livro não possa dar respostas para todos esses problemas, talvez ajude a dar a conhecer um passado e um presente muito ricos em propostas éticas.» (2000: 7)

Ligar os conceitos de Moral e de Ética à Educação, torna-se tão indispensável como imperioso e absoluto, seja em que época for. As Ciências da Educação revestem-se também dessa dimensão, que é tão abrangente como atual, de se relacionarem e articularem a Ética e a Moral com todos os outros campos aqui apresentados²¹, cruzando-os com o papel do professor, citando-se a este propósito Carreira & Bastos: “O professor atual é um educador-instrutor-formador, a quem se lhe pede tudo: que tenha em mente a via profissional, mas que não esqueça os valores sociais, culturais e éticos” (2003: 52).

Também Victoria Camps (2008) denuncia a sociedade contemporânea, que se encontra cada vez mais desenraizada de valores como o respeito, a liberdade e a igualdade, os quais devem ser transmitidos através da educação. A autora destaca como lamentavelmente a transgressão e os comportamentos desviantes são por vezes

²¹ Entre outros, os seguintes conceitos: cidadania, conhecimento, atuação de alunos e de professores.

estimulados, até através da comunicação social e dos programas de animação, sendo interiorizados pelos jovens que os transformam em ícones e em modelos a seguir. Nesse decurso contemporâneo que desconstrói a ética e desvaloriza os comportamentos éticos, a autora assinala o muito que a educação e os agentes educativos podem fazer para salvaguardar uma atitude que seja mais humana e mais empenhada na preservação dos valores éticos.

Para Luís de Araújo (2010), é essencial que se desenvolva uma ética que seja cívica e responsabilizadora, que forme e que eduque para os valores essenciais, que desenvolva “os valores da tolerância e da solidariedade, pilares estruturantes daquela “sociedade cosmopolita” a que aludia Kant” (2010: 47), considerando o autor que só assim é que a sociedade se pode tornar mais justa e mais humana.

Ainda a propósito da importância indiscutível e cada vez mais urgente dos valores e da ética na formação das pessoas, diz Luís de Araújo:

«...afirmar o primado da Ética pressupõe assinalar o papel indeclinável da educação na formação de seres humanos, para que se tornem críticos, lúcidos e livres, vocacionados a inculcar dimensão ética na sua atividade, marcados por uma ideia responsável de Humanismo (...) mediante uma educação ética, integral e laica, cuja índole conduza a uma ética cujo conteúdo brota da articulação entre os Direitos Humanos e a educação e se alicerça na garantia jurídica daqueles direitos fundamentais.» (op. cit. 47).

Assim, para Luís de Araújo, a função da ética é a de compreender a vida humana, propondo finalidades e responsabilidades, com o objetivo de tornar as pessoas mais felizes e mais realizadas “A Ética torna inteligível a vida e propõe um fim: a felicidade do ser humano na dignidade” (op. cit. 49). O autor justifica assim a autenticidade das pessoas e da sua dignidade, numa atitude de cidadania que se exprime através das atuações para consigo próprias e para com os outros, sendo fulcral “afirmar um sentido ético para a existência, independente da identidade cultural, na medida em que visa o reconhecimento da humanidade em cada ser humano” (idem), dado que só dessa forma o ser humano se pode afirmar verdadeiramente enquanto tal. Nesse sentido, a ética e os valores devem ser elementos fundamentais na formação das pessoas, qualquer que seja a cultura ou a sociedade que habitam, dado o seu carácter fundante no âmbito da dignidade humana, cabendo à educação um importante papel nesse processo.

Ribeiro Dias defende a prioridade de uma educação que seja ética e formadora, que se desenvolva ao longo da vida, e onde se envolvam e enquadrem os valores que tenham em conta o ecossistema, o respeito pela alteridade e a responsabilidade, embora de facto

se destaquem grandes decepções e enormes contradições e incoerências quando se constata que a educação se submete aos ditames económicos (2009: 34-35). O autor aponta a consciencialização da educação como o caminho para a melhoria e para a construção de um mundo que preconiza como aquele “em que todos possamos encontrar a realização pessoal, comunitária e mesmo ecossistémica” (op. cit. 356), acentuando que “o caminho da Família Humana não se reduz aos conhecimentos, no âmbito da Ciência, mas se estende aos comportamentos, no campo da Ética”, enquadrando a liberdade e a responsabilidade (op. cit. 359).

2.2.3. Valores, Ética e Moral – clarificação dos conceitos

Os conceitos de ética e moral estão profundamente articulados, num todo múltiplo e complexo que é também a base da construção do próprio indivíduo: valores, educação, autoformação, ética e moral, ensino da filosofia, formação para a cidadania e aprendizagem permanente. Quando se fala em ética, surge-lhe quase sempre associado, outro conceito, o de Moral, sendo as diferenças entre ambos por vezes quase impercetíveis. A respeito das diferenças e semelhanças entre ética e moral, esclarece Cunha:

«Muitos autores tendem a distinguir a ética da moral. Embora sem grande base etimológica, no entanto, do ponto de vista²² filosófico, teológico e pedagógico, a distinção é importante. Em geral, a tendência consiste em considerar a ética como exprimindo os princípios universais mais abstratos, a visão, enquanto a moral se refere às normas concretas, muitas vezes até expressas em códigos. Seguindo esta tendência, e para efeitos do presente argumento, podia então dizer que a moral é a *incarnação da ética na cultura*; ou, de uma forma mais pessimista, é a *contaminação da ética pela cultura*.» (1996: 18)

A distinção entre ética e moral pode assim ser perspectivada no sentido de se considerar a primeira como uma reflexão muito mais abrangente e filosófica acerca das normas, enquanto a segunda seria um conjunto de regras definidas e delimitadas, constituindo assim, as normas propriamente ditas de uma determinada cultura.

Deckens considera que a linha que separa a ética da moral é muito ténue e a distinção entre os dois conceitos “resulta de um acordo de interpretação destinado a separar dois modos de conceber o papel da filosofia moral” (2003: 115). Ainda de acordo com este

²² No texto original, o autor apresenta notas de rodapé referentes aos três pontos seguintes: filosófico, teológico e pedagógico.

autor, a ética seria “uma reflexão sobre os meios de alcançar um fim visado” (op. cit. 115), e assim um objetivo prático, ligado aos condicionalismos e à vivência de um momento determinado. A moral já é considerada por Deckens como “a investigação das normas universais da ação” (idem). Assim, enquanto a ética seria a aplicação vivencial do bem agir numa determinada situação, a moral seria um conjunto universal de princípios e de regras, conforme anteriormente já se definiu.

Tugendhat diz que a diferença entre os conceitos reside principalmente: na dimensão filosófica existente na ética que, por isso, a torna muito mais abrangente; na rigidez presente na moral, que pode ser maior ou menor, embora dependa sempre do rigor ou da flexibilidade dos códigos existentes: “Uma outra definição terminológica possível do termo “ético” é, diferenciando-o do moral, compreendê-lo como a reflexão filosófica sobre a “moral”. Foi neste sentido que eu entendi o termo no título destas lições, e é neste sentido que o empregarei” (2003: 39).

No Dicionário de Filosofia, Blackburn apresenta assim a definição de ética: “(do gr. *ethos*, caráter) Estudo dos conceitos envolvidos no raciocínio prático: o bem, a ação correta, o dever, a obrigação, a virtude, a liberdade, a racionalidade, a escolha” (1997: 145).

Ainda segundo Blackburn, o conceito de moral entende-se assim:

«Embora a moral das pessoas e a sua ética acabem por ser a mesma coisa, há um emprego do termo que restringe a moral aos sistemas como o de Kant, baseado em noções como o dever, a obrigação e princípios de conduta, reservando a ética para a perspectiva mais aristotélica do raciocínio prático, baseada na noção de virtude e que, de modo geral, evita a separação das considerações “morais” de outras considerações práticas.» (op. cit. 288)

De facto, a ética de Aristóteles prende-se mais com o aspeto da virtude como ligada à felicidade. Em Blackburn, encontra-se ainda, a esse respeito, o seguinte:

«O paradigma da ética da virtude é geralmente a obra de Aristóteles (especialmente a *Ética a Nicómaco*), embora se possam introduzir outras virtudes que ele não admitia.(...) isto faz com que Aristóteles, para quem o conceito de *eudaimonia* era fundamental, seja apenas um precursor impuro da ética da virtude.» (idem: 145).

Adiante, na mesma obra, o autor acrescenta que o conceito *eudaimonia* é associado a felicidade (idem: 147); no próprio Aristóteles, encontra-se “A felicidade como o bem supremo que pode ser obtido através da ação humana” (idem: 17).

Este aspeto da Ética como reflexão pessoal, como a atenção dada por cada indivíduo ao comportamento e ao cuidado com as suas próprias ações, também é referido por Weston:

«...a ética pede para pensarmos cuidadosamente, até mesmo sobre sentimentos que podem ser muito fortes. A ética pede para vivermos *atentamente*: preocuparmo-nos com o modo como agimos e até mesmo como sentimos.» (2002: 16).

Bauman (2007) aponta a alteridade como uma condição para a moralidade, já que a moral se lhe apresenta como uma forma de liberdade racional das escolhas que os seres humanos têm perante os outros. O autor salienta ainda como a ética é a formulação ideal para apresentar aqueles comportamentos que são considerados corretos.

Touraine diz que a ética avança à medida que a moral com características religiosas recua, já que “a ética é a aplicação de um princípio moral e não social, a situações criadas pela atividade social” (1994: 338).

Já no século XVIII, Kant apresentava estes termos de forma quase similar, sendo referido como um comportamento ético desejável para o ser humano, aquele que se revelasse em conformidade com a moralidade²³. A Ética e a Moral eram a base fundante da dimensão prática da razão humana, aquela que, segundo Kant (1995a) dominava e exercia o primado sobre a dimensão teórica. No entender deste filósofo, para que o homem se realizasse plenamente, tinha que respeitar a lei moral, e para que isso sucedesse, havia que pôr de parte os impulsos empíricos, pois tinha de se afastar deles e de ajustar a sua ação a uma possível universalidade, de se ultrapassar permanentemente a si próprio e à sua contingência. Dizem a esse propósito Barbosa *et al*:

«A Ética não concilia a não ser à custa da negação, da supressão, da aniquilação de um dos planos em que considera que o homem se divide: o homem terreno, o homem passional, o homem empírico: Toda a Moral assenta numa sobrevalorização do elemento racional do homem. A humanidade é reduzida às dimensões da racionalidade e à razão tudo o mais é sacrificado. Este aspeto é levado ao extremo na ética kantiana.» (1980: 83, 84).

²³ Sendo a moralidade extraída de conceitos à priori, universais e necessários dos seres racionais, e esses conceitos conducentes ao viver ético desejável.

2.2.4. Ética de Kant e ética atual – paralelos e divergências

A obra de Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* apresenta-se como aproximação aos conceitos universais de moralidade, os quais, segundo o autor, estavam presentes em todos os seres racionais. Essa aproximação foi feita pelo próprio filósofo através da análise dos comportamentos humanos vulgares, de forma a distinguir-se o que parecia ser moral mas não o era, da moralidade universal que o filósofo pretendia dar a conhecer. Para Kant, esta constatação da moralidade em cada ser humano era reveladora da possibilidade que cada Homem tinha de se transformar através da ação prática, agindo de um modo moral. Essa articulação é apresentada por Dekens:

«(...) no espírito de Kant, estes dois aspetos são indissociáveis: mostrar porque é que a consciência moral é um dado inexplicável contribui para lhe proporcionar um efeito máximo no agir humano. Esta vocação concreta da moral kantiana, a sua preocupação de influenciar, de facto, o comportamento do homem, aparece desde os *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*.» (2003: 105).

Segundo Dekens, ao analisar a intenção de Kant, pode considerar-se que esta moralidade não é acrescentada através da filosofia. O que se pretende é que cada Homem se aperceba da sua moralidade com a clareza e o discernimento que têm de o levar a distingui-la de todas as outras formas de comportamento para que ele possa agir de acordo com a sua própria moralidade.

Para Kant (1995a), os conceitos de “moral” e de “ética” confundem-se. Por “moral”, entende-se o acesso e reconhecimento de cada ser ao cumprimento da lei moral, que se expressa através do “imperativo categórico” e do “dever”, numa universalidade que parte do próprio indivíduo que se reconhece enquanto “querer”, enquanto dotado de uma “boa vontade”. Por “ética” entende-se, no sentido kantiano, este assumir da moralidade, esta dimensão da ação humana que se projeta em torno de uma universalidade que em si mesma reconhece e que é fundadora da capacidade de ser-se ético. Essa ética expressa-se da seguinte forma, segundo as próprias palavras de Kant: “*Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza*” (1995a: 59).

Kant pretendia que a lei moral fosse universal e intemporal. Sendo uma forma vazia, poderia ser aplicada em qualquer situação e contexto, desde que o homem conseguisse reconhecê-la e a pudesse distinguir de outras formas de agir que não fossem as morais, por dependerem de impulsos empíricos e de interesses egoístas. Segundo Kant, a apreensão dos conteúdos sobre a moralidade era essencial à constituição do homem

enquanto pessoa. Essa formação do ser humano, essa passagem de ser racional vulgar para ser capaz de exercer a moralidade, tornava-se o fundamento e o objetivo da sua moral e também da sua ética.

«É assim, pois, que a *razão humana vulgar*, impelida por motivos propriamente práticos e não por qualquer necessidade de especulação (...), se vê levada a sair do seu círculo e a dar um passo para dentro do campo da *filosofia prática*.» (op. cit. 38)²⁴.

De acordo com Kant, a atualidade desses fundamentos no processo de educação e formação, seria notória e significativa. Cada ser humano dotado de racionalidade deveria poder reconhecer em si próprio essa moralidade. Era essa capacidade que o levaria a agir eticamente e a desligar-se dos requisitos empíricos, pois esses desviavam-no da moralidade e da possibilidade de se tornar pessoa.²⁵ Só nessa dimensão prática, a da moralidade, só nela, o indivíduo se poderia realizar e reconhecer as capacidades que tinha em si próprio, *a priori*.²⁶ De seguida, Kant acrescenta: “Aí encontra ela informações e instruções claras sobre a fonte do seu princípio, // sobre a sua verdadeira determinação em oposição às máximas que se apoiam sobre a necessidade e a inclinação” (idem: 38).

Singer (2002) utiliza de forma indiferente os conceitos de ética e de moral, manifestando a importância da ética prática (que tanto pode ser a ética como a moral aplicadas), que o autor define como a aplicação destes conceitos às situações práticas da vida das pessoas e onde urge que possam ser vistos como universalizáveis. Para Singer, a ética pode e deve relacionar-se com a razão e com a capacidade de argumentação.

Já Comte-Sponville salienta que o grande problema ético que respeita ao como se deve viver, diz respeito à ética, que é para o autor uma “arte de viver”, enquanto define a moral como uma atividade que diz respeito aos “deveres” (2001: 123). Adiante, o autor explica como a ética responde à questão “como viver?” enquanto a moral responde a outra pergunta “Que devo fazer?” (op. cit. 123). Assim, para este autor, a ética é muito mais importante do que a moral, porque leva a pensar nas razões das coisas e das situações, porque possibilita as escolhas conscientes e voluntárias, enquanto a moral

²⁴ As palavras em itálico são originais da edição da obra apresentada.

²⁵ Kant insistia nesse ponto: a moralidade não poderia advir de intenções ou inclinações empíricas e a lei moral tinha de ser a livre e firme expressão de um ser racional e autónomo, que só através dela se podia realizar e auto destinar enquanto pessoa.

²⁶ “A PRIORI (...). Conceitos ou conhecimentos que não são derivados da experiência, provenientes unicamente do pensamento” (Reis, 1990: 16).

apenas informa, obriga ou proíbe. Neste sentido, a dimensão filosófica encontra-se implícita no agir ético.

Noutra passagem da mesma obra, Comte-Sponville (op. cit. 22) analisa a questão da moral de forma filosófica, já que a proibição de certos atos também protege os indivíduos, assumindo-se a moral como a legitimação dos deveres das pessoas. Neste sentido, a moral, embora apareça sob a forma de obrigação, enuncia caminhos possíveis e dá orientações que são fundamentais e necessárias. Comte-Sponville (idem: 26) destaca a importância da moral como a “exigência universal” ou “universalizável” de cada um, tornando possível a clarificação dos deveres para com a sociedade e para com os outros, para que se possa viver em equilíbrio.

A dignidade do ser que se auto destina e constrói, tornando-se moral com base em imperativos próprios, querendo ser mais do que racional, construindo-se numa boa vontade, é a dimensão mais importante para Kant, porque é a única que reflete em pleno a essência do humano. A auto destinação humana era tão fulcral na filosofia kantiana e na dimensão prática da razão humana, que todas as outras formas de estar e de ser no mundo teriam obrigatoriamente de convergir para ela, como se fosse uma estrela central e ofuscante. Nesse projeto do ser humano em permanente construção, enraizava a essência e o fundamento de tudo quanto o homem ainda tinha potencialidade de ser.²⁷ A dimensão da auto destinação é assim a razão de ser da intenção de Kant relativamente à moral e à ética. Mas o Homem, como ser empírico, defrontava-se constantemente com os apelos sensíveis, com as inclinações. Diz a este propósito Marques:

«Para Kant, o homem está constantemente a ser colocado à prova no sentido de ter de escolher entre as suas inclinações e o cumprimento do dever. (...) Qual é o conteúdo da Lei Moral? Como é que eu tomo consciência dela? Tomo consciência da Lei Moral quando faço a mim próprio a seguinte pergunta: posso universalizar a minha resposta?» (2000: 125)

É hoje tão urgente refletir acerca da melhor atuação ética como o era na época de Kant ou em qualquer outra. A problemática continua a ser a mesma, apesar das diferenças de espaço e de tempo e dos temas emergentes que se tornaram imperiosos nesta época. De acordo com os princípios enunciados por Hans Jonas, citado por Fernandes: “A ética,

²⁷ Conforme Kant refere na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1995a: 47): “Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir *segundo a representação das leis*, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma *vontade*. Como para derivar as ações das leis é necessária a *razão*, a vontade não é outra coisa senão razão prática”.

enquanto disciplina que pretende refletir sobre o agir humano, chama-o à responsabilidade de responder pelas suas ações e pelas projeções que as mesmas podem ter no futuro” (2004: 27).

Sendo os conceitos kantianos inerentes às características e influências da sua época, a ética apresentada na sua obra refere-se sempre ao relacionamento entre os seres humanos. Como Rachels (2004) destaca, Kant, na mesma linha de pensamento da sua época, considerava que os seres humanos tinham um lugar superior relativamente aos outros seres vivos, devido à sua racionalidade e dignidade. Por isso, a ética de Kant assentava na dignidade atribuída aos humanos, tornando-os diferentes dos outros seres vivos.

A ética atual tem outras vertentes, para além da que respeita ao indivíduo na sua dimensão social, face aos outros. Dada a importância crescente da problemática ligada às preocupações com o ambiente e a associação dos direitos humanos aos direitos de outras espécies existentes não humanas, a ética da época presente torna-se uma extensão da ética de Kant a outras preocupações e a outras problemáticas, entretanto surgidas e agudizadas, tornadas já essenciais e prementes. A este propósito, diz Rosa:

«... um sistema ético completo, válido e plausível terá de saber ter em conta quer as relações entre humanos, quer os animais enquanto indivíduos, quer o ambiente. Terá de ter em conta a consideração moral assente nos interesses e desejos, bem como outras vias valorizadoras das entidades do mundo vivo, como as que assentam na valorização da complexidade, da raridade ou da diversidade. Essa ética completa terá de saber consolidar-se através do estabelecimento das hierarquias que se impuserem, para conseguir ser uma ética prática e aplicável.» (2003: 71,72)

A Ética de Kant apresenta-se como uma ética formal e universal. A lei moral consiste numa forma à qual se pode aplicar qualquer conteúdo referente a qualquer época e cultura. Trata-se de uma ética universal; para ele, todos os homens encontravam em si próprios a moralidade, impelidos pelo imperativo categórico. A lei moral refere-se a um comportamento universalizável, podendo ser aplicável a qualquer ser humano em qualquer situação específica, referente à atitude a ter para com os outros seres humanos, vendo-os sempre como fins e nunca como meios²⁸. Hoje em dia, essa atitude continua atual e cada vez mais necessária. A ética de Kant é uma importante lição de vida, uma mensagem fundamental a reter em qualquer época e sociedade, em qualquer contexto e

²⁸ De acordo com o próprio Kant, o imperativo da ação moral e prática é apresentado da seguinte forma, a itálico no original: “*Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca // simplesmente como meio*” (1995a: 69).

cultura. A importância deste tipo de ética também reside na noção de indivíduo que aqui é proposto: é o homem que aspira a tornar-se pessoa, cumpridor, moral, ser responsável, cuja ação se apresenta capaz de ser universalizável.

Rachels (2004) apresenta esta distinção kantiana entre fins e meios, reforçando o papel da dignidade nesse processo: é pelo facto de o ser humano a ter inerente à sua condição de racionalidade, que a sua ação é considerada moral, caso trate os outros como fins e nunca como meios. O que Rachels interpreta em Kant é a necessidade de ser racional para exercer a moralidade. Um ser racional é aquele que, sendo responsável, também é livre e capaz de exercer a sua moralidade:

«...o próprio Kant insistiria em que, se os criminosos não são agentes responsáveis, não faz sentido indignarmo-nos com o seu comportamento e “punilos” por causa dele. Mas na medida em que sejam encarados como pessoas responsáveis, sem desculpas, que simplesmente escolheram violar os direitos dos outros sem qualquer motivo racionalmente aceitável, o retributivismo kantiano continuará a ter um grande poder persuasivo.» (2004: 202)

A ética de Kant foi sujeita a críticas, dada a impossibilidade da sua execução total, devido ao seu rigor. Kant foi acusado de rigorismo ético, devido a esta faceta da sua lei moral, que dividia o homem, que o levava a agir desapaixonadamente, a pôr de parte tudo quanto fossem inclinações empíricas.

Mas também aqui, neste projeto de ética para o futuro, podem ser aplicadas as palavras de Kant (1995a) relativamente à possibilidade de não cumprimento da moralidade; pois mesmo que não existisse em parte alguma, um ser capaz de agir de acordo com a lei moral, na sua universalidade e necessidade; mesmo que não houvesse a possibilidade, ainda que remota, da existência de um tal ser, mesmo assim, a lei moral continuaria a ter viabilidade e possibilidade, mesmo não passando de um ideal. Kant afirmava que, ainda que não houvesse homem algum capaz de exercer a lei moral na prática, ainda assim a mesma não perdia a sua validade, interesse e pertinência:

«...mesmo que nunca tenha havido ações que tivessem jorrado de tais fontes // puras, a questão não é agora de saber se isto ou aquilo acontece, mas sim que a razão por si mesma e independentemente de todos os fenómenos ordena o que deve acontecer; de forma que ações, de que o mundo até agora talvez não deu nenhum exemplo, de cuja possibilidade poderá duvidar até aquele que tudo funda na experiência, podem ser irremitentemente ordenadas pela razão.» (1995a: 41)

Em seguida, Kant reforça essa ideia, através de um exemplo que ilustra que, mesmo que não houvesse homem cuja ação se pudesse considerar moral, ainda assim, a lei moral seria *a priori* em si, tão universal e vazia de conteúdo: “(...) a pura lealdade na amizade

não pode exigir-se menos de todo o homem pelo facto de até agora talvez não ter existido nenhum amigo leal, porque este dever, como dever em geral, anteriormente a toda a experiência, reside na ideia de uma razão que determina a vontade por motivos *a priori*” (op. cit. 41).

Nietzsche, critica em Kant a idealidade, a moral como estando desligada das coisas sensíveis, tornando-se tão intransponível e distante, como impossível e irreal. Segundo Nietzsche, um tal afastamento das coisas terrenas e sensíveis levava o homem à crueldade:

«É nesta esfera que têm origem os conceitos morais “falta”, “consciência”, “dever”, “santidade do dever”. Estas ideias, como tudo o que é grande sobre a terra, foram regadas com sangue. E não poderíamos dizer que este mundo nunca perdeu de todo certo cheiro a sangue e a tormentos? (ainda o imperativo categórico do velho Kant se ressentia de crueldade.» (1976: 58)

A moralidade de Kant, para além de impossível e antagónica à natureza humana, era para Nietzsche indutora de comportamentos agressivos e violentos pela autorrepressão que provocava no próprio indivíduo. Diz Soromenho-Marques que, para Nietzsche, a libertação do homem passava pela recusa de peias, de limitações, quaisquer que elas fossem: “Ao criticar o modelo kantiano – edificado sobre o carácter imperativo e incondicionado da lei moral – Nietzsche fá-lo, precisamente, em nome da libertação do homem relativamente às tutelas e cadeias que o separam de uma plena e total responsabilidade no comando da sua própria existência” (1994: 86).

Também Tugendhat (2003) critica Kant, na análise exaustiva que faz das duas primeiras secções da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. A dicotomia criada por Kant entre ser sensível e razão, a oposição marcante entre as inclinações e a moralidade pode ser demasiado grande, tão intransponível que qualquer tentativa para cumprir o imperativo da moralidade esbarra com essa impossibilidade. O mesmo autor analisa algumas críticas feitas a Kant pelos seus contemporâneos e considera-as pertinentes:

«O que os críticos contemporâneos censuraram na concepção kantiana, sobretudo Schiller e então também o jovem Hegel, é que Kant teria dividido a natureza humana em duas partes, e isto não é apenas um problema filosófico, mas significa, visto moralmente, que não é mais o homem como um todo que age moralmente. Se eu ajo apenas assim, porque me é ordenado, então ainda sou eu de todo, este ser afetivo, quem age?» (2003: 117)

Arendt acentua a contradição e incompatibilidade entre o “progresso” e “a noção kantiana de dignidade do homem”: “No próprio Kant há esta contradição: o Progresso Infinito é a lei da espécie humana; ao mesmo tempo a dignidade do homem exige que

ele seja visto, cada homem singular... na sua particularidade, refletindo como tal, mas sem qualquer comparação e independentemente do tempo, a humanidade em geral” (2000, 2º vol. 271).

Qual a atualidade destes conceitos morais no século XXI? Qual o interesse da comparação entre éticas de épocas diferentes? Que paralelo se pode formular entre a lei moral de Kant e os jovens atuais? Dado que a lei moral é formal, esta pode ser aplicada em qualquer época e a conteúdos diversos, sem perder a sua validade. A este respeito, refere Dupuy:

«Não é a busca de um valor com um determinado conteúdo (fidelidade, veracidade) que faz a vontade boa, mas a concordância da sua máxima com a forma de universalidade. O formalismo implica o rigorismo, quer dizer, a recusa em atribuir um valor moral às ações determinadas por outros móveis que não o respeito da lei interior e comandadas pelas inclinações da sensibilidade.» (1987: 45)

Hoje, tal como na época de Kant, a moral, os valores, a ética e as dimensões da cidadania são determinantes e fundamentais para orientar as ações das pessoas. Como diz Brito (1994), se a realidade atual não permite que as pessoas sejam kantianas, pelas diferenças abissais de espaço e de tempo, determinando outras condições para a ação e a atuação humanas, ainda assim há muito que aprender com este autor. A noção kantiana de homem e de dignidade, a sua conceção de moralidade e de ética podem ser lições de vida e ensinamentos tão válidos hoje como em qualquer outra época. Assim, para Brito:

«Hoje não é possível ser kantiano. O contexto filosófico, social e político não é o mesmo. Os condicionalismos são outros, somos diferentes a ajuizar. Vemos as coisas com olhos diferentes e não captamos os mesmos matizes. Isto não significa que Kant não tenha nada para nos ensinar. O modo como ele fala do homem, o lugar que lhe deu e a dignidade que lhe reconheceu, o absoluto do valor moral e o considerar que ele é o valor supremo, são dados com os quais nos teremos que confrontar e teremos muito a descobrir na meditação da obra kantiana.» (1994: 90, 91)

Se é impossível ser hoje kantiano na prática da existência real e concreta de cada ser, a formulação ética será ainda e sempre, válida e indispensável, enunciada a todos os níveis. A atualidade é muito densa em problemas e esses são decorrentes da ação e dos modos de vida humanos, os quais pressupõem tantas vezes o lucro a qualquer preço, a corrupção, a invasão e a violação dos direitos fundamentais do outro.

A validade da ética não se mede pela sua não efetivação na realidade, ou pela impossibilidade de transformar em ser o dever ser. A validade da ética torna-se uma

necessidade e um imperativo no mundo atual. Esta ética de hoje é extensível ao outro ser, humano, mas também ao ser animal, ainda e sempre relativamente à natureza e ao ambiente, sem os quais não podemos verdadeiramente aspirar a um futuro que seja justo, ou sequer, a um futuro possível.

Se é impossível hoje ser kantiano, também é impossível ser hoje – e em qualquer outra época, anterior ou posterior – cumpridor de uma ética que respeite os outros seres vivos e o ambiente de uma forma responsável, sendo sempre, como Kant pretendia, a liberdade o reverso da responsabilidade, não podendo ser uma sem a outra. Mas se é impossível tal coisa, não quer dizer que não deva ser proposta como um ideal, uma possibilidade, um projeto ou um caminho que desponta, sempre em aberto, e sempre viável. Conforme Kant pretendia, mesmo não havendo quem não pudesse efetivamente ser moral no sentido da coincidência completa entre o ser e o dever ser, ainda assim, a mesma moral não perderia importância nem pertinência.

2.2.5. Ética e Moral – atualidade dos conceitos em Educação

Num processo de educação permanente, a atitude dinâmica do ser que conhece e que se descobre num processo de autoformação, é essencial e indispensável. Embora o contexto do ensino que aqui se enuncia, o Ensino Secundário, seja considerado formal, porque resulta num diploma que certifica habilitações, o contexto informal de cada aluno é também tido em conta em qualquer situação, pois não se pode dissociar daquilo que as pessoas são na sua totalidade e complexidade. A este respeito, cita-se Silvestre:

«...a educação/formação permanente e ao longo da vida dizem respeito a cada um de nós, não só como alvos dessa educação/formação mas também como participantes ativos nelas. É com base nesta dupla dimensão que nos é possível afirmar que, na atual sociedade, o conceito de educação formal, respeitante a um dado período de tempo, já não tem lugar por si só.» (2003: 59)

Neste sentido, o presente estudo ultrapassa os portões da escola, pois dirige-se ao todo que os jovens são, à síntese dialética entre o que se aprende na escola e o que se vai recolhendo da vida.

Esta linha orientadora da ética atual abrange, de forma organizada e articulada, a totalidade dos seres vivos e a natureza, da qual todos fazemos parte. De acordo com

Rosa: “Uma Ética verdadeira e completa conduzirá à aliança da valorização moral do ambiente, dos humanos e de outros animais” (2003: 72).

Deveria ser assim a Ética do futuro: abrangente e respeitadora de todas as formas de vida, pretendendo ser um caminho, uma possibilidade, porventura a única, inteligente e viável, em meio de tanta confusão e atropelo de direitos e desrespeito de regras essenciais. Talvez também esta ética seja inviável e idealista, impossível de exercer devido à necessidade que a maior parte dos seres humanos têm de agir, orientados apenas pelos seus próprios interesses e inclinações, corrompendo os objetivos de todos os outros, em nome das suas próprias pretensões.

Diz Fernandes, a propósito do princípio da responsabilidade de Hans Jonas:

«... sendo a escola o lugar privilegiado das aprendizagens formais, também caberá a esta mesma escola a responsabilidade de fomentar valores, promover atitudes e comportamentos consentâneos com os desafios que a atual (des)ordem internacional lança a toda a comunidade humana. A economia já impõe a globalização no que se refere a padrões de consumo, a ideia que lançamos é a de refletir em que medida a educação e o pensamento reflexivo não terão a força necessária para suplantarmos o utilitarismo e alguns integristas que grassam à escala planetária?» (2004: 29)

Talvez estes projetos de uma Ética para o futuro²⁹, construída e determinada já a partir deste presente, não passem de projetos idealistas, tão idealistas como a filosofia do autor. Ainda assim, eles são importantes, pois revelam uma disposição da humanidade para o bem, mesmo que essa não passe de uma disposição quimérica. A este propósito diz Cunha:

«... A Ética, em contraste com a cultura, *é a articulação racional do bem*. Não do gosto, das inclinações, do prazer, mas do bem. Não é que a dinâmica ética esteja sempre em contradição com as inclinações; este, aliás, é um erro cometido por muitas pessoas que pensam que só é bem aquilo que custa. Mas é uma dinâmica diferente, e uma não pode reduzir-se à outra.» (1996: 17)

Pois a Ética é o fundamento de qualquer época e da vivência real entre as pessoas, sendo a nossa, mais do que qualquer outra que a antecedeu, ainda mais permeável a tal necessidade. Dessa vivência e atuação ética que hoje se pode ter, depende o próprio futuro do planeta e da humanidade.

²⁹ Estes conceitos são tratados no programa para o 10º ano de escolaridade e referem-se aos seguintes pontos do programa de Filosofia: 3. *Dimensões da ação humana e dos valores*; 3.1. *A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial*”.

A Educação para a Ética e a formação para a cidadania são necessidades da humanidade em geral e devem ser constantes, mesmo que esse desafio pareça ser por vezes demasiado utópico e impossível de viabilizar (Camps: 2008; Ribeiro Dias: 2010; Patricio: 1993, 2010; Singer: 2004) consideram urgente a consciencialização das preocupações ambientais e das medidas a tomar, por parte dos estados, no sentido da globalização ao nível do planeta, embora essas questões passem por interesses políticos e económicos que se sobrepõem, ficam no papel e nas intenções e abalam os modelos éticos de ação. Ainda assim, nesse remar contra a maré, Singer apresenta a ideia da educação e da necessidade de informar as pessoas nesse sentido, como condições de base para a mudança, que é urgente e passa pela alteração das mentalidades, pela interiorização ética, pela consciencialização da visão do planeta como um todo, ultrapassando-se as barreiras, os interesses particulares e as guerrilhas, quer as internas, quer as externas.

A educação ética e a consciência cívica deveriam ser aplicadas a todos os níveis de atuação, com base numa atitude mais consciente, livre e responsável, em suma, de uma atitude moral. Apesar de tudo, estes conceitos não andam longe dos que Kant apresentava, há mais de duzentos anos, sem sonhar então, como viriam a ser destrutivas e ameaçadoras as implicações ambientais que se teriam, dois séculos volvidos. Diz Singer a propósito da necessidade de uma Ética que seja global:

«O facto de haver ações humanas aparentemente inofensivas e triviais que podem afetar pessoas de países distantes está agora a começar a ser importante para a soberania dos países individuais.» (2004: 48, 49)

Assim, para Singer, os problemas da ética atual são tão globais e avassaladores que afetam todos, sem exceção. As transformações que se deram a partir da Revolução Industrial determinaram um mundo alterado, um planeta doente, onde os recursos se foram esgotando em nome de uma sede desenfreada de poder e de lucro, tão contrária à moralidade preconizada por Kant, como se pertencesse a um mundo diferente. A necessidade de repensar a ética ainda hoje, com tanta urgência como necessidade, resulta deste percurso da humanidade que tem resultado em efeitos cada vez mais catastróficos e assustadores³⁰. A educação e a formação para a Ética devem também ser requisitos fundamentais na atualidade.

³⁰ A este respeito, propõe-se a meditação nas palavras de Singer: “Tudo isto obriga a pensar de forma diferente acerca da ética. O nosso sistema de valores desenvolveu-se em circunstâncias nas quais a atmosfera, como os oceanos, parecia um recurso ilimitado e as responsabilidades e os danos eram

A Ética é tão essencial, seja em que época for, que a questão da sua necessidade se desfaz diante da observação da situação atual das pessoas, dos estados e do ambiente. Esta necessidade de repensar a Ética, ajustando-a a uma melhor forma de agir sem lesar, ou de agir sem perturbar os outros, tem de ser uma constante.

Hoje em dia, as questões ambientais são tão determinantes e essenciais, que elas próprias determinam uma nova postura ética. Ainda segundo Singer (2004), a questão já não se deve colocar ao nível restrito das fronteiras e das políticas dos países, porque todos somos responsáveis, já que em questões ambientais, não há fronteiras nem limites. No que respeita ao ambiente, aquilo que se faz numa parte do mundo tem repercussões noutra, assentando-se numa conceção simples e óbvia, de que o planeta é uma totalidade, e os desastres ambientais são um mal para todos, repercutindo-se em áreas distantes, causando efeito noutros lugares.

A ética de Kant, estabelecida a partir da atitude de um ser humano para com todos os outros, continua ainda hoje, a ser relevante no espaço da convivência, do direito, da governação e da política. Mas eis que outra ética emerge (Singer: 2002, 2004; Rachels: 2004; Jonas: 1998), tão atual quanto necessária e urgente: se o ambiente não for visto como algo a proteger, se nas suas atitudes diárias, os homens persistirem na sede da sua devastação e destruição em busca do lucro e do sucesso fácil, se nada for feito para proteger essa fragilidade da qual tudo resulta, no futuro pouco ou nada restará. A articulação entre a moralidade, a ética, a consciência cívica e a natureza, encontra-se bem presente em debates e conferências atuais. A este respeito, diz Varandas:

«O tema da continuidade histórica da moralidade – a moralidade como um momento evolutivo na história geral da odisseia terrestre e considerada como realidade dinâmica, de tal forma que a sua evolução vai no sentido de um alargamento progressivo da esfera dos seres morais até culminar num estado de maioridade, em que o universo de consideração moral englobará os animais, as plantas, os solos, as águas, o ar.» (2003: 109)

Esta dimensão da ética como extensível de cada indivíduo para todos os outros, relativamente aos seres vivos e ao meio físico, é essencial para a Filosofia e para a Educação do presente e do futuro. Trata-se também de uma atitude urgente de reflexão e de ação, propondo novos estilos de vida e outras formas de repensar a existência. A propósito da ética da responsabilidade de Hans Jonas, diz Fernandes:

geralmente claros e bem definidos (...) Agora, os problemas gémeos do buraco de ozono e da alteração climática revelaram novas formas bizarras de matar pessoas” (2004: 48).

«Jonas apela a uma ética de infinita responsabilidade e infinita não-reciprocidade (...). Tem a geração atual o direito de destruir o habitat das gerações futuras e de criar uma ordem capaz de comprometer a sua alteridade fazendo perigar a existência do ser? A resposta de Jonas é claramente negativa. A geração atual, detentora de direitos e deveres, tem a missão de cuidar do ser, mesmo que essa missão a obrigue a fazer sacrifícios (...) Liberdade e responsabilidade são prerrogativas do ser que o valoram em relação ao nada.» (2004: 31).

Talvez esta ética do futuro se torne mais humana e mais próxima do dever e do respeito para com os outros, já preconizados por Kant. Ou talvez ela não passe de uma ideia vazia, de um ideal ou de uma quimera. Ainda assim, pensá-la já é determinante como atitude a ter e a desenvolver, salientam Barbosa *et al*:

«Toda a Ética, enquanto tentativa de fundamentação duma *ordem humana*, pressupõe um determinado conceito não só do que significa a *ordem*, como ainda do que significa o *humano*. Os projetos éticos ou os projetos de fundamentação da Ética dependerão (...) da diferente conceção de *ordem* e de *humano* que lhes estiver na base.» (1980: 81)

Neste sentido, a Ética e os Valores são componentes essenciais na educação e na formação das pessoas. Victoria Camps (2008) aponta a necessidade de formação para os valores, por parte da escola. Um valor que a escola deveria promover, segundo a autora, é o valor do esforço. Camps destaca como no passado esse valor era acentuado, tendo perdido protagonismo nas últimas décadas, quer por parte da família, quer da escola. Outro valor essencial é o da justiça, o qual também se aprende, pois se assim não for, o indivíduo crescerá desenraizado de conceitos que são essenciais à vida na comunidade. A autora assinala ainda outros valores necessários relacionados com a Ética, as virtudes, o comportamento moral, que desde Aristóteles são assinalados. Se a escola não preparar os jovens para esses valores, diz Camps, está a demitir-se de uma função muito importante.

Neste caso da Ética, a Filosofia encontra-se implicada de uma forma dupla, como já se referiu. Por um lado, os conceitos da ética são transversais aos conteúdos e às competências que se pretendem desenvolver com esta disciplina. Por outro, a Ética e os Valores constam efetivamente dos conteúdos programáticos (quadro 2), sendo estudados e adequados no decorrer das atividades letivas, apresentando-se aos alunos na sua dimensão histórica e vivencial. Diz a este propósito Nogueira: “...o mais importante poderá ser o *aprender a aprender* e o *aprender a ser* (...) Por isso, o ensino tem de ser ativo, dialogal e participativo” (1996: 214).

2.3. O Conhecimento e a Escola

A sociedade atual, mesclada de informações e de conhecimentos que se ultrapassam e substituem permanentemente e com alguma vertigem, é também multifacetada e heterogénea. O dinamismo do conhecimento na época atual obriga a outros olhares e a outras práticas. A Escola é hoje um espaço onde os meios multimédia se multiplicam, tornando possível aos jovens o acesso ao conhecimento e à informação de uma forma que não era possível algum tempo atrás.

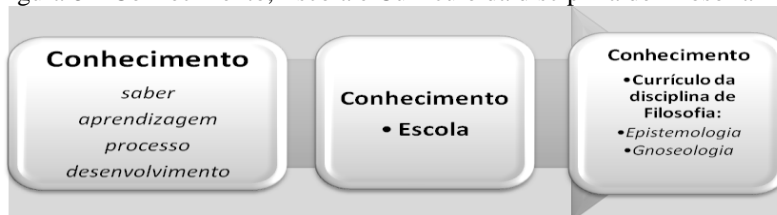
Penin & Silva (2009) refletem sobre o papel da Filosofia e dos filósofos para a representação do conhecimento, através dos olhares de Lefebvre e de Moscovici, acentuando como os conceitos de representação, conhecimento e linguagem podem enquadrar-se na educação e em todo o processo educativo.

Tomé & Carreira (2005) salientam a dimensão atual do conhecimento na perspetiva das organizações que aprendem, que se transformam e se modificam, em interação constante com o meio envolvente, também ele em permanente dinamismo. Nesse sentido, também a escola é uma organização que se modifica e se altera, no decorrer do impacto constante com a sociedade e com os meios de comunicação, por intermédio dos seus atores e intervenientes. Também Garvin (2001) acentua a importância das instituições aprendentes, considerando que aquelas que mais aprendem são as que desenvolvem com mestria a capacidade de resolver os problemas novos, de aprender com os seus erros e com os dos outros e de transmitir os conhecimentos de forma que seja eficaz e imediata. Para o autor, os comportamentos e os pensamentos destas pessoas devem naturalmente acompanhar as capacidades apontadas.

Para Douglas (2004), as organizações por si sós, nem aprendem nem se desenvolvem, sendo as pessoas que as constroem com legitimidade e tendo por base os princípios éticos que as enformam, que as fazem pensar e decidir. Carreira & Sequeira também aplicam o conceito de organizações aprendentes, destacando como a atualização permanente dos conhecimentos e dos recursos se aplica a ambas, a pessoas e a organizações, lembrando que as últimas só mudam se houver alterações e modificações nos indivíduos que as constituem. Para as autoras “tanto podemos falar da arte de ensinar como da arte de aprender” (2005: 61), realçando o dinamismo deste processo onde a participação e a motivação são determinantes, lembrando que aprender significa “interação, desejo de evoluir, de criar, de satisfazer curiosidades, vontade de transformação e desenvolvimento do aprendente” (op. cit. 62).

A figura 8 ilustra a relação existente entre a escola, o conhecimento e neste caso concreto, o currículo da disciplina de Filosofia (cf. com quadro 3 no ponto 2.3.4.).

Figura 8 – Conhecimento, Escola e Currículo da disciplina de Filosofia



Morin (2002) destaca a importância da aprendizagem de “sete saberes”³¹ que podem transformar os conceitos habituais e escolares que estão ligados ao conhecimento, no âmbito das gerações futuras. São saberes fundamentais que enquadram a reflexão sobre o próprio conhecimento e o seu reposicionamento, dado que este, além de incorrer em erros devido aos paradigmas que derivam das culturas e das épocas diversas, também se transforma continuamente, nunca é completamente objetivo, sendo afetado pelas condições neuronais e fisiológicas, e além disso, ainda é apresentado de uma forma compartimentada e separada através de disciplinas escolares desgarradas umas das outras, onde urge ensinar a sua articulação. Morin salienta a importância de cada um dos sete saberes fundamentais, acentuando a articulação intrínseca entre todos eles, assentando no conhecimento das condições do próprio conhecimento humano, numa nova rearticulação dos saberes e na consciencialização do ser humano na identidade que o liga aos outros e ao planeta, numa dimensão global que envolve todos e que não esquece as obrigações nem as responsabilidades comunitárias que cada um deve ter em conta. O último saber fundamental que o autor considera essencial nesta aprendizagem para o futuro, também ele articulado com todos os outros, é “A ética do género humano” (2002: 113), que abrange múltiplos aspetos da ética, em vista à condução de uma sociedade melhor e mais justa, onde se valorize a dignidade do humano e o respeito pelas diversas culturas sem perder de vista a dimensão ecológica essencial e a interligação entre as partes e o todo, numa visão e numa atitude que são, em simultâneo, unas e diversas, simples e complexas. Nesse sentido, Morin enquadra uma perspetiva de conhecimento que é, em simultâneo, também de ética e de cidadania, articulando de forma conjugada, imperiosa e praticamente indissociável, os três conceitos que são

³¹ Na obra de Edgar Morin: os sete saberes fundamentais são, segundo as palavras do próprio autor: “as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão (...) os princípios de um conhecimento pertinente (...) ensinar a condição humana (...) ensinar a identidade terrestre (...) enfrentar as incertezas (...) ensinar a compreensão (...) a ética do género humano” (2002: 127-130).

fundantes nesta tese. Noutra obra³², Morin (2004) reforça a ideia da educação para a compreensão das culturas e dos saberes, afirmando que a educação “deve reforçar o respeito pelas culturas e compreender que estas são imperfeitas em si mesmas, à semelhança do ser humano” (2004: 114), capacitando os educandos para a sua indispensável articulação, numa dialética permanente e dinâmica, onde os conceitos e os opostos se complementam e reconfiguram, sendo o ser humano um aprendente que está ainda longe de esgotar todos os seus recursos: “(...) é necessário compreender que a humanidade está longe de ter esgotado as suas faculdades intelectuais, afetivas, civilizacionais, sociais e políticas” (op. cit. 121).

Demo (2002) acentua a definição de complexidade do conhecimento, apresentando-a como dinâmica, não linear e reconstrutiva, considerando, na linha de Morin (2002), como a complexidade do conhecimento humano também reside na dialética da evolução humana e do desenvolvimento das capacidades cerebrais. Para Demo (2002) como para Morin (2002) e para Prigogine (2000), o conhecimento é dinâmico, dialético, imprevisível e aberto e leva a inúmeras possibilidades.

2.3.1. Contributos das novas tecnologias para uma sociedade do conhecimento

A noção de pensamento sistémico é apresentada por Tomé & Carreira (2005) no que concerne ao conhecimento atual, resultante da multiplicidade e heterogeneidade tão complexas da informação e do conhecimento, que se difundem de forma muito rápida e cada vez mais abrangente. Assim, o pensamento é sistémico porque se relaciona com outros elementos e outras estruturas e é dinâmico porque se encontra em permanente interação com todos os outros elementos.

Lyotard salienta como a “informatização das sociedades” (2003: 132), ao assegurar um conhecimento praticamente total do que se passa em todos os campos da realidade e da vida dos indivíduos, tanto pode ser aterradora como libertadora, no caso de ser um meio rápido e indispensável para fornecer informação útil e necessária, levando à poupança de tempo e de esforços, tornando mais fácil e democrático o acesso aos conhecimentos.

Um fator que tem contribuído para a maior difusão do conhecimento nos últimos anos relaciona-se com o extraordinário desenvolvimento das tecnologias de informação e de

³² Morin, E. (2004). *Educar para a Era Planetária*.

comunicação rápida e imediata que se estabelece através da *Internet*. A esse propósito, diz Teresa D'Eça:

«A Internet abre e alarga horizontes (...). Ela permite encaminhar os alunos para a *lifelong learning*, a educação/formação contínua, cada vez mais necessária no mundo de hoje e, certamente, no de amanhã, pois nem um nem outro se compadecem com estagnações. Educação essa que pode e deve ser feita individualmente, de acordo com as necessidades de cada um e ao ritmo de cada um.» (1998: 29)

De facto, a *Internet*, com a possibilidade avassaladora e inaudita de recolha de elementos bibliográficos, com a rapidez na pesquisa que permite poupar horas em locais públicos, com a facilidade e o conforto que possibilitam o acesso imediato ao que se passa no mundo e com a multiplicidade de informações recentes que faculta, fundamenta melhor e facilita os trabalhos e as reflexões que se empreendem, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos. Todo esse material sendo bem utilizado, representa vantagens e rapidez para todos, constituindo uma mais-valia significativa e que terá de ser tida em conta numa sociedade cada vez mais dinâmica e desenvolvida.

Diz-se no *Livro branco sobre a educação e a formação*: “(...) as novas tecnologias da comunicação devem ser colocadas ao serviço da educação e da formação: todas as potencialidades que encerram devem ser exploradas” (1995: 56). A sociedade de informação, através dos recursos disponíveis, torna-se assim um elemento facilitador do processo de educação e formação em qualquer área disciplinar. Apesar de alguns professores não apresentarem, de início, facilidade para manusear os meios tecnológicos e multimédia, só o facto de se saberem construtores dos seus conhecimentos e de possuírem maturidade e capacidade para organizar e administrar tais saberes, isso já representa uma vantagem que rapidamente supera as dificuldades que possam existir.

São inúmeros os benefícios resultantes desse processo de interação, como proximidade com comunidades e culturas distantes, generalização do acesso à informação e aos meios tecnológicos, acesso mais facilitado à aprendizagem, respeitando o ritmo de cada pessoa, o saber tornar-se interessante e mais próximo, a independência, autonomia e responsabilidade das aprendizagens, salienta Teresa D'Eça (1998).

Devido à capacidade e dinamismo de cada pessoa envolvida na formação, seja aluno ou professor, cabe-lhe seleccionar e trabalhar com esse material, transformando-o em conhecimento. Desta forma, a sociedade de informação, através da multiplicidade de recursos e meios, facilita a formação e educação para a cidadania, valores e

conhecimento, assumindo-se já como indispensável, aumentando saberes e desenvolvendo pesquisas. As vantagens da sua utilização por parte dos professores são referidas por Freitas *et al*:

«O professor possui sempre uma informação limitada, por muito sabedor que seja. (...) Se o professor puder usar algumas das tecnologias de informação atualmente disponíveis (...) ele tem outras opções para organizar o processo de aprendizagem dos seus alunos.» (1997: 18)

No âmbito de qualquer área disciplinar, são hoje notórios a velocidade e o ritmo cada vez mais vertiginosos, possíveis graças aos elementos multimédia disponíveis, facilitadores da aprendizagem e da formação. A sua utilização apresenta inúmeras vantagens, originando rapidez indiscutível, facilitando e minimizando o tempo dispendido. A educação e formação dos alunos para a cidadania, os valores e a ética, sendo processos multifacetados e abrangentes, retiram vantagens dos meios multimédia e das técnicas existentes, assim como das possibilidades trazidas pela sociedade de informação. Qualquer área disciplinar ou campo do saber beneficia desta enorme vantagem. A multiplicidade dos recursos disponíveis aliada à capacidade de os organizar, sistematizar e questionar através do cunho pessoal e único que cada aprendente imprime às suas produções, desencadeia um conhecimento que é construído e crítico. Para Freitas *et al* (1997), o apelo das novas tecnologias é irresistível, sendo as suas características determinantes e atrativas, desde a facilidade na utilização, à versatilidade, tornando-se fatores a seu favor. A sociedade de informação apresenta-se assim de forma constantemente renovada, seduzindo professores e alunos, impelindo para o saber e a autoconstrução de cada aprendente, para mais e novos conhecimentos. A época contemporânea traduz-se num mundo em mudança, em que tudo ocorre demasiado depressa, sendo as notícias anteriores rapidamente ultrapassadas pelas seguintes e essas por outras num processo de alteração e transformação que é contínuo. Neste ambiente vertiginoso de informação e conhecimento, tudo fica demasiado próximo porque o acesso às notícias se estabelece também de forma acelerada e imediata. Diz a este propósito Lagarto:

«A revolução tecnológica (...) com a rápida evolução dos meios tecnológicos de apoio à comunicação, veio (...) criar grandes e profundas transformações nos tecidos económicos e sociais.» (1994: 37)

Em épocas anteriores nunca se sonhou com tanta velocidade no acesso à informação nem com a possibilidade de aceder a diversos e múltiplos conhecimentos de forma assim rápida, imediata e facilitada. Também anteriormente a informação nunca se

tornou obsoleta com tanta rapidez, os conhecimentos mais recentes suplantando os anteriores, numa substituição vertiginosa cada vez mais acelerada. Essa possibilidade traduz-se em mais conhecimentos e mais meios e formas de o desenvolver e enquadrar. Sendo a educação um processo permanente que se desenvolve através dos meios que vão surgindo e que contribuem para melhorar essa formação, acrescentam-se novos moldes de aprendizagem, assim como tantos outros conteúdos. Já que o ser humano é educável até ao fim dos seus dias num processo de socialização contínuo e permanente, não se esgotando nesta ou naquela etapa, tornando-se cada novo conteúdo a base para outras aprendizagens, o conhecimento e a possibilidade de a ele aceder multiplicam-se de forma quase infinita. Como a *Internet* e os restantes recursos multimédia são ferramentas essenciais neste mundo em mudança, urge compreender essa importância e refletir acerca do seu uso. Como afirma Cádima “(...) hoje já não faz qualquer sentido estar fora – excluir-se – da rede global” (1999: 94). Não faz sentido estar excluído dessa rede, até porque, ultrapassadas as dificuldades que podem surgir, os benefícios a obter serão infinitamente maiores. O sistema multimédia representa um auxílio importantíssimo para professores e alunos, sendo uma ferramenta imprescindível sem a qual seria impossível obter tantos resultados em tão pouco tempo, dizem Marques *et al*:

«Com o advento da Sociedade de Informação, afirma-se um outro modelo de pensamento que segue o caminho de uma malha, determinada não pela fonte da informação mas pelo utilizador que com ela interage. Cresce assim um pensamento por possibilidades, que conduz (...) a um reforço da diversidade e da individualização, ao invés da uniformidade e da massificação.» (1998: 13)

A organização e arrumação desse conhecimento é essencial para que as pessoas não se percam no meio de tanta informação. Carlos Correia defende que a aprendizagem e organização dos recursos informáticos é essencial e indispensável para que estes realmente sejam úteis, embora nem sempre aconteça “Aprender a organizar a informação de forma a estruturar hierarquicamente os seus conteúdos (...) nem sempre tem uma prática didática sistematizada (1999: 35). Outro fator positivo é a multiplicidade de informação que os meios tecnológicos fornecem: ainda de acordo com Carlos Correia (1999), a multiplicidade de informação recebida propicia a ação e intervenção na consulta, elaborando documentos e trocando pareceres com outros que participem do mesmo processo de conhecimento.

Ana Carvalho (1999) salienta como a interatividade de acesso ao conhecimento e à aprendizagem permitem aceder a documentos de consulta e a responsabilização do

aprendente por essas procuras, desenvolvendo a abordagem construtivista, já que cada aluno é o construtor do seu próprio conhecimento. Assim, deverá haver maior motivação por parte dos discentes, pela possibilidade de construir os seus conhecimentos, acumulando as aprendizagens seguintes a partir das anteriores, desde que haja maturidade para isso. Diz a autora a este propósito que “O construtivismo (...) assenta, basicamente, em dois pressupostos: a realidade é subjetiva e a aprendizagem resulta da construção que o sujeito faz do que o rodeia” (1999: 23).

Estas são também vantagens trazidas pelos elementos multimédia. Sendo cada aluno o intérprete da sua formação, esse facto origina grande atividade da sua parte. Esta ação torna-se fundamental num processo que é ativo e que motiva os discentes para novos conhecimentos. À medida que cada um se constrói e acrescenta nessa aquisição de conhecimentos, possibilita a acumulação de mais saberes, assim como a articulação com os anteriores, aumentando a sua motivação e a interligação com a sociedade de informação, que lhe chega através das ferramentas disponíveis. Neste caso, passa a existir atitude ativa da parte dos alunos, melhorando o processo de aprendizagem e a conquista de autonomia e independência. Quer a construção pessoal de novos saberes, quer a motivação que lhe está relacionada, quer ainda a atitude diante do conhecimento, levaram a alterações profundas na escola e na sociedade.

2.3.2. Conhecimento e pós-modernidade

Embora o conceito de pós-modernidade nem sempre seja consensual, vale a pena referenciar Lyotard (2003) que destaca a importância do conhecimento contemporâneo, o qual, no seu decorrer que se afasta irremediavelmente do percurso positivista e determinista que teve sucesso em épocas anteriores, salientando como não é um facto verdadeiro “que a incerteza (...) a ausência de controlo, diminui à medida que a precisão aumenta; ela aumenta também” (2003: 113). Para este autor, o enorme desenvolvimento da ciência contemporânea, aliado à sofisticação tecnológica e à capacidade cada vez maior e mais complexa dos sistemas informáticos, trazendo meios e formas de conhecimento diversas das anteriores, obriga a reformulações linguísticas do próprio discurso científico. Lyotard afirma como a dimensão do conhecimento contemporâneo se pauta pela rutura com o paradigma anterior que assumia o modelo determinista, previsível e contínuo no processo do saber. A “ciência pós-moderna”, diz Lyotard “constrói a teoria da sua própria evolução como descontínua, catastrófica, não

retificável, paradoxal” (op. cit. 119), assumindo-se como um conhecimento em aberto, um saber que se transforma e se reconstrói permanentemente.

Assim, o conhecimento contemporâneo também é espaço para o desafio, o imprevisto e o sonho. Como diz Prigogine, é urgente descobrir a forma de “reencantamento do mundo” (2000: 229), já que as certezas anteriores que estavam fundadas num conhecimento determinista e previsível, herdeiro da ciência moderna e alicerçado pelo espírito do positivismo, se perdeu, face às descobertas científicas do século XX e ao desenvolvimento da noção de incerteza. Assegura Prigogine que esta noção não tem de ser sinónimo de pessimismo ou de angústia, muito pelo contrário. As características do conhecimento atual assentam também num dinamismo constante que se apoia em valores e numa inter-relação entre vários tipos de saberes, numa atitude de descoberta permanente, assumindo em pleno o desafio, a emergência de outros valores e a incerteza como pano de fundo das descobertas e do desenvolvimento dos saberes.

A atenção que é urgente dar à variedade de saberes como formas diversas de conhecimento, é acentuada por Lyotard quando afirma que “o saber científico não é todo o saber” (2003: 24), destacando a importância que os outros saberes têm, numa visão de complementaridade complexa que também se encontra em Morin (2002, 2003 e 2004).

Sousa Santos (2002) também aponta uma série de fatores que condicionam e determinam, não só o desenvolvimento científico de determinada época, como também o olhar que se lança sobre o mesmo, a partir das condições de trabalho existentes nas comunidades científicas e da sua aceitação.

Bauman (2007) constata que a sociedade atual revela afinal é a globalização submissa e generalizada de comportamentos iguais onde se desconhece a crítica e a autonomia.

Alain Touraine (1994) destaca a desconfiança e as desilusões do ser humano contemporâneo no decorrer da queda das ideologias e da perda de sentido dos grandes ideais, acentuando a necessidade de recriação permanente da atenção aos outros, da capacidade de reflexão e de crítica e da vida e do conhecimento que se reconstroem permanentemente.

Para Echeverría (2003), o papel de Feyrabend na crítica dos modelos científicos contemporâneos é o de denunciar o economicismo e as ideologias da ciência atual, defendendo uma pluralidade de metodologias que podem ser igualmente válidas, embora não sejam necessariamente publicitadas da mesma forma ou nem sequer dadas a

conhecer. Diz Echeverría que a ciência para Feysabend “é mais uma ideologia e deve ser separada do Estado, da mesma forma que a religião foi dele separada” (2003: 234).

Adalberto Dias de Carvalho (2002) considera que a educação humanística é fundamental na atualidade na sua articulação às ciências e às técnicas, sendo assim de destacar a sua função formativa, reflexiva e ética:

«Só uma educação universal mas, antes de tudo, assente numa sólida e atualizada cultura humanista capaz de relativizar e contextualizar o papel da ciência e da técnica, capaz de protagonizar a dimensão social da técnica, capaz ainda de dar um sentido humano ao respeito pelo meio e pela natureza, servirá a humanidade no dealbar do século XXI.» (2002: 201)

2.3.3. Conhecimento e conhecimentos, ruturas, paradigmas, incomensurabilidades e Sociologia da Ciência

O panorama epistemológico do século XX aparece marcado por questões filosóficas sobre as ciências e o conhecimento, rompendo-se com pressupostos anteriormente tomados como verdadeiros, apresentando-se agora conceitos definidores de uma realidade científica que deixou de ser a tradução da realidade em si mesma (o que de facto nunca foi, embora os pressupostos positivistas julgassem que o era) para passar a ser inúmeras possibilidades de uma área sempre em aberto. Paradoxalmente nunca o conhecimento e as ciências avançaram tanto em épocas anteriores como no século XX, enquanto paralelamente a esse avanço, também as questões epistemológicas se multiplicassem e o debate e os conceitos dividissem os investigadores e os filósofos.

Para Bachelard (2001), é preciso constatar a presença dos obstáculos epistemológicos que impedem e prejudicam o desenvolvimento da ciência para os denunciar e ultrapassar, já que a atenção necessária a qualquer elemento que possa prejudicar o desenvolvimento do conhecimento, é essencial, dado que este avança através de ruturas e de cortes profundos com as verdades estabelecidas e dogmatizadas. O próprio conhecimento, diz Bachelard (2001) também se pode tornar dogmático e cristalizado e constituir-se também ele, em obstáculo epistemológico que então urge ultrapassar, tendo de ser reconstruído em permanência.

Prigogine (2000) salienta o encantamento que decorre da novidade e do inesperado do que acontece na ciência contemporânea, em que o homem se reconcilia com a natureza e o universo numa dimensão de possibilidade e não de certeza, de uma forma mais

humana, onde o conhecimento é assumido com maior abertura, dinamismo e flexibilidade.

Popper (2003) salienta a dimensão da conjectura em oposição à de certeza, preferindo o termo falsificabilidade em vez de verificabilidade, precisamente porque a dinâmica dos conhecimentos contemporâneos se apresenta muito mais próxima de um saber que é aberto e se constrói e reconstrói permanentemente.

Para Corcuff (1997), as novas formas de fazer sociologia prendem-se também com o desenvolvimento científico e técnico, já que são as sociedades e os contextos económicos que determinam e condicionam as investigações que nunca podem ser neutras, pois são realizadas por seres humanos com motivações, preferências e interesses. Assim, Corcuff destaca as críticas de David Bloor à pretensa objetividade científica e o papel de Bruno Latour para a constatação da “construção social dos factos científicos” (1997: 81). A este respeito, também Echeverría (2003) lembra como são diversos os fatores que interferem na determinação do grau de verdade científica:

«Se tivermos em conta (...) que as instituições científicas competem entre si (por prestígio, subsídios, prémios, postos de trabalho, meios de prosseguir as investigações), compreenderemos bem que os seus interesses possam ser opostos e que, por isso, elas defendam teorias também opostas.» (2003: 272)

2.3.4. O conhecimento e as aulas de Filosofia

Observa-se o quadro 3, que apresenta os conteúdos do 10º e do 11º ano que mais se adequam ao tema do conhecimento.

Constata-se assim que também neste caso, a disciplina de Filosofia se encontra implicada de forma dupla: por um lado, como todas as áreas disciplinares, através do modo como se transmitem os conhecimentos e os saberes; por outro, através do currículo do 10º ano (capítulo II do programa de Filosofia, ponto 4) e do 11º ano (capítulo IV do Programa de Filosofia, pontos 1, 2 e 3). Na parte do Programa respeitante ao 11º ano, a Filosofia é provavelmente a única disciplina que contempla em pormenor o estudo da forma como se processa o conhecimento nos seres humanos, apresentando teorias, desenvolvendo ideias e colocando questões.

Quadro 3 – Incidência da temática do Conhecimento nos conteúdos do Programa de Filosofia

Programa do 10º ano (capítulo II do programa de Filosofia)	
4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo <i>Opção por UM tema/problema.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Os direitos humanos e a globalização - Os direitos das mulheres como direitos humanos - A responsabilidade ecológica - A manipulação e os meios de comunicação de massa - O racismo e a xenofobia - O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil - A obra de arte na era das indústrias culturais - A dessacralização do mundo e a perda do sentido - A paz mundial e o diálogo inter-religioso - Outros
Programa do 11º ano (capítulo IV do programa de Filosofia)	
IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	1.1. Estrutura do ato de conhecer 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento
1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva	
2. Estatuto do conhecimento científico	2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade
3. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica <i>Opção por UM tema/problema.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A ciência, o poder e os riscos - A construção histórico-social da ciência - O trabalho e as novas tecnologias - O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana - A industrialização e o impacto ambiental - A investigação científica e os interesses económico-políticos - A tecnociência e a ética - A manipulação genética - Outros

Fonte: Henriques, Vicente & Barros (2001: 12).

Comte-Sponville (2001) define o conhecimento como o pensamento sobre o que as coisas são, o modo de reflexão acerca da adequação das conclusões dos acontecimentos ou das coisas e aquilo que as coisas são em si mesmas, ou aquilo que sucedeu realmente. Neste sentido, o autor distingue o conhecimento da verdade, correspondendo a segunda exatamente ao que é. Nem sempre o conhecimento e a verdade coincidem, embora seja desejável que a proximidade entre ambos seja cada vez maior. O conhecimento, sobretudo o científico, adverte Comte-Sponville, é sempre incompleto, encontra-se em construção permanente. O autor articula esta busca do conhecimento com a Filosofia, articulando com as opiniões dos filósofos que, ao longo dos tempos debateram o assunto, equacionando a procura do conhecimento como a ousadia de pensar autonomamente por si próprio, segundo Kant, ou com a procura do conhecimento inteligível, que para Platão era o saber mais credível, ou como um caminho realista muito relacionado com a observação e os enunciados lógicos, de acordo com a postura de Aristóteles. É a procura do conhecimento e não a sua posse que é tarefa da Filosofia, acentua Comte-Sponville. A esse propósito, o autor salienta a importância da sabedoria como forma de conhecimento que se procura e que preenche a vida, assumindo verdadeiramente a natureza da humanidade em cada pessoa: por isso, Comte-Sponville defende que a Filosofia deve ser estudada em qualquer idade e nível

de ensino, pois a postura e a atitude face ao saber e ao conhecimento que proporciona é diversa de todas as outras disciplinas, revestindo-a de importância e significado únicos e insubstituíveis.

Habermas destaca a importância da argumentação e da lógica na aferição dos critérios de verdade, interligando o conhecimento e a racionalidade argumentativa³³, que é específica da Filosofia:

«A verdade (...) não é uma propriedade de informações, mas sim de enunciados. Não se afere por probabilidades prognosticadas, mas pela alternativa clara de saber se a pretensão de validade de afirmações pode ou não pode ser revalidada de forma discursiva. Designamos por verdadeiros os enunciados que podemos fundamentar. O sentido da verdade que é implícito à pragmática de afirmações só pode ser suficientemente clarificado depois de podermos indicar o que significa a “revalidação discursiva” de pretensões de validade fundadas na experiência. É precisamente este o objetivo de uma teoria consensual da verdade.» (2009: 190, 191)

A respeito da articulação entre conhecimento e Filosofia, também para Teles, a articulação que existe entre ambos é intrínseca e dialética: “O conhecimento é o desvendar, o esclarecimento da realidade. E vejam o que é a filosofia. Se se fala em realidade, imediatamente outra questão surge: mas o que é a realidade?” (2009: 17). Se o conhecimento é a procura do saber, o desvelar dos mistérios, à Filosofia cabe o questionamento sobre os conceitos e sobre o que verdadeiramente esse conhecimento representa. A autora adianta ainda que, para que a Filosofia seja a expressão dessa procura de saber de forma universal, “é necessário que aquele que filosofa tenha sempre por princípio o conhecimento do conhecimento, através de uma reflexão lógica” (op. cit. 17). A propósito da educação e do papel do educador na construção do conhecimento, Perissé adverte que é importante ter em conta a transcendência relativa ao sentido da educação:

«O sentido da educação não é a educação. O sentido está sempre para além. Transcende. E por isso confere significado. O sentido da educação dá aos educadores e educandos a certeza de que vale a pena dedicar-se às tarefas exigidas pela busca do conhecimento.» (2008: 108)

Lyotard (2003) acentua a ligação atualmente existente entre saber científico e poderes dominantes, com a submissão do primeiro aos segundos. Essas questões sobre a relação

³³ A este propósito, também se poderia destacar outra parte do programa do 11º ano que é comentada no capítulo 2, embora não seja objeto de análise na parte empírica: os pontos 1. e 2. do capítulo III - *RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA*, respetivamente, 1. *Argumentação e lógica formal* e 2. *Argumentação e Retórica*. O ponto 3 desta parte do Programa de Filosofia, 3. *Argumentação e Filosofia*, já é tratado neste capítulo, mas no que se refere à Cidadania.

entre as ideologias, poderes, e conhecimento científico, com os seus riscos e ameaças, são tratadas em especial, na disciplina de Filosofia, em especial, nos pontos 2 e 3 do capítulo IV do Programa do 11º ano (cf. quadro 3).

Outras questões colocadas por Lyotard prendem-se com a forma como o conhecimento é apresentado, qual a parte da totalidade das descobertas que é divulgada e de que modo se faz essa transmissão. Existem assim aspetos ideológicos e políticos a considerar, diz Lyotard, pois “saber e poder são as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber e quem sabe o que convém decidir? A questão do saber na era da informática é, mais que nunca, a questão do governo “(2003: 26). Como já se referiu, também esta problematização está contemplada no programa de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros: 2001), sobretudo no ponto 3 do capítulo IV (cf. quadro 3), ao nível de alguns dos temas/problema que são sugeridos³⁴.

2.4. A Cidadania e a Escola

«...défice de cidadania não é essencialmente, nem porventura principalmente, um défice educacional: o défice de cidadania é, antes e acima de tudo, o produto de um modelo económico, social e político de desenvolvimento. O que não quer dizer que a escola deva alhear-se da questão.» (Pinto, 2007: 163)

Concorda-se com Pinto (op. cit.) nos contributos que a escola pode dar para a formação para a cidadania. Assim, analisa-se o outro conceito-chave desta investigação, o qual se prende com a dimensão de cidadania. Embora atualmente este conceito se encontre enraizado em praticamente todas as formas de atividade e de linguagem, e também ao nível da Escola, importa aqui relacioná-lo de modo peculiar e especial com a Filosofia (cf. figura 9). Também este é um conceito que é abordado de forma dupla nesta disciplina: através de alguns conteúdos programáticos, quer do 10º, quer do 11º ano que incidem em matérias relativas à cidadania, quer na atualidade, quer na sua origem (cf. quadro 4); e de forma implícita no teor da disciplina e da própria atividade filosófica, cuja preparação incide efetivamente na formação para a cidadania.

³⁴ Por exemplo, os temas que podem propiciar reflexões frutíferas sobre a ambiguidade e os perigos da relação entre poder e conhecimento científico, são: *A ciência, o poder e os riscos*; *A construção histórico-social da ciência*; *A investigação científica e os interesses económico-políticos*; e *A tecnociência e a ética*.

Figura 9 – Cidadania, Escola e currículo da disciplina de Filosofia



Empreende-se então a tarefa, interligada com as anteriores como se não fossem mais do que diferentes perspetivas do mesmo rosto, que é a de analisar a promoção da educação para a cidadania, por parte da disciplina de Filosofia.

Quadro 4 – Incidência da Cidadania nos conteúdos do Programa de Filosofia para o 10º e o 11º anos

Programa do 10º ano	
3. Dimensões da ação humana e dos valores 3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial	3.1.1. Intenção ética e norma moral 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas 3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade
4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo <i>Opção por UM tema/problema.</i>	- Os direitos humanos e a globalização - Os direitos das mulheres como direitos humanos - A responsabilidade ecológica - A manipulação e os meios de comunicação de massa - O racismo e a xenofobia - O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil - A obra de arte na era das indústrias culturais - A dessacralização do mundo e a perda do sentido - A paz mundial e o diálogo inter-religioso - Outros
Programa do 11º ano	
2. Argumentação e retórica	2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório 2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais
3. Argumentação e Filosofia	3.1. Filosofia, retórica e democracia 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica 3.3. Argumentação, verdade e ser
V - Unidade final – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA <i>Opção por 1., 2. ou 3.</i>	2. A Filosofia na cidade 2.1. Espaço público e espaço privado 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania

Fonte: Henriques, Vicente & Barros (2001: 12).

A dimensão da cidadania ganha ainda mais importância e atualidade ao ser tratada conjuntamente com a disciplina de Filosofia (cf. quadro 4), pois os seus objetivos e as suas temáticas enquadram-se de forma muito peculiar com o programa desta disciplina, as competências exigidas, os temas tratados e a própria história da Filosofia, onde a Cidadania surge muito cedo, na Antiguidade grega.

É hoje fulcral considerar a formação para a cidadania em qualquer espaço disciplinar. A valorização e a importância da formação para a cidadania em contexto escolar pode apreciar-se nesta afirmação de Martins:

«Educar para a cidadania é, assim, tornar os cidadãos aptos a escolher e a participar na vida da cidade, com conhecimento de causa. Aprender a cidadania obriga, deste modo, a olhar o mundo que nos rodeia, com olhos de ver, para assumirmos as identidades e as diferenças, a pluralidade de pertenças e o sentido de uma participação efetiva. Educar é despertar. Ser cidadão é estar desperto. A cidadania é um exercício de educação permanente.» (1999: 6)

As aulas de Filosofia são espaços privilegiados no desenvolvimento desta temática, na sua adequação e valorização³⁵, sendo a indispensabilidade desta disciplina associada ao seu carácter formativo. Soromenho-Marques defende que a Filosofia é necessária para a consciencialização e a interiorização da dimensão da cidadania em cada indivíduo, salientando que na realidade atual, “a cidadania ainda é mais um ideal regulador do que um conceito plenamente confirmável na experiência” (1998: 142), concluindo como cabe à Filosofia e aos filósofos “no pensar e no agir em conformidade, uma enorme responsabilidade” (op. cit. 142).

De facto, a Escola atual tem de ser uma escola muito mais filosófica, no sentido de questionar as certezas adquiridas e de se interrogar permanentemente. Essa também é uma atitude de Cidadania, pois implica a capacidade de reflexão em cada momento, despoletando a dúvida e a inquietação, aspirando ao aperfeiçoamento constante do ser humano, em nome de maior justiça e equilíbrio da formação e da educação. A propósito da escola com uma função interventiva no processo de cidadania, diz Araújo:

«Ao conceito de escola que apenas transmite conhecimentos opõe-se, atualmente, o conceito de escola que ensina a fazer uso do conhecimento e da informação na compreensão da realidade, sendo que esse conhecimento ajuda a formar cidadãos mais participativos e intervenientes, detentores de saberes e de capacidades de agir e de conviver em sociedade.» (2008: 89, 90)

No entanto, o que se passa na realidade é por vezes completamente diferente e desencorajador dos discursos auspiciosos e otimistas que se podem ter ou desejar ter. Abrantes (2003) relata a entrevista a um elemento de uma associação de estudantes que confessa como a maior parte dos jovens não se interessa pelos assuntos associativos,

³⁵ No programa de Filosofia do 10º e do 11º anos (Henriques, Vicente & Barros: 2001), os temas dos Valores e da Cidadania estão sempre presentes, quer nas temáticas explícitas dos temas a desenvolver (como é o caso dos valores, caracterizados entre Éticos, Estéticos e/ou Religiosos), quer de forma implícita através das competências a desenvolver, que estão interligadas com a temática da Cidadania.

manifestando quase desprezo por eles, bem como acentuado pendor individualista que se traduz na falta de hábitos de cidadania. O mesmo autor retrata, noutra passagem da mesma obra, resultante de uma investigação numa escola do ensino secundário, que certas iniciativas ao nível da escola e da cidadania, como clubes e projetos diversificados têm vindo a envolver os alunos, que participam neles, por vezes com bastante empenho e entusiasmo, de forma voluntária e autónoma.

2.4.1. Clarificação da ideia de Cidadania

«A cidadania é um estatuto que medeia a relação entre o indivíduo e a comunidade política, ao mesmo tempo que fornece as bases para as interações entre os indivíduos dentro da sociedade.» (Nogueira & Silva, 2001: 90)

Refletindo sobre o conceito de Cidadania, encontram-se várias definições possíveis. Pode considerar-se que a Cidadania se enquadra na interligação entre indivíduo e sociedade, comportamentos esperados, interação entre esses comportamentos, a educação e o fortalecimento de atitudes propiciadoras de melhor compreensão das pessoas na sociedade.

A cidadania como capacidade de integração e de pertença dos elementos de uma sociedade ou comunidade, onde se integram os seus direitos e os seus deveres, acentuando-se, não apenas a constatação desses direitos e desses deveres, mas também a ideia de pertença a uma comunidade ou a um país, é realçada por Henriques, Reis & Loja (2006). Para os autores, a ideia de cidadania encontra-se imbricada à de Estado, associando-se aos direitos e às responsabilidades do cidadão e acentua-se na sua dimensão democrática, torna-se “um conceito polissémico” (2006: 13) e dinâmico, levando a outras dimensões da cidadania e participação dos cidadãos em assuntos relacionados com “o ambiente, o urbanismo, o emprego e o desemprego, a qualidade de vida, a exclusão social, os direitos das minorias, a transparência na administração” (op. cit. 13). Para estes autores, a importância de educar para a Cidadania prende-se com a importância de fazer pensar sobre os problemas emergentes da vida em sociedade, a constatação das desigualdades e das injustiças decorrentes de uma sociedade cada vez mais individualista e desigual, onde se infringem leis e se desrespeitam os direitos dos outros. Dessa forma, Henriques, Reis & Loja destacam a importância da formação para a ação solidária no sentido de uma cidadania que seja consciente, responsável e atuante, onde “mais que uma sociedade com boas escolas, significa uma sociedade com um

sentido saudável do bem comum, com uma moral social e espírito público e com uma memória viva do seu passado cultural” (op. cit. 15).

Sónia Almeida Araújo (2008) salienta como o conceito de Cidadania está tão presente nas sociedades atuais que praticamente se tem banalizado. Constantemente encontra-se a ideia de Cidadania nos discursos comuns e nos públicos, onde se debate e discute “na atualidade o papel e a responsabilidade da educação na promoção, construção e desenvolvimento de uma consciência e cultura cívica” (2008: 75). Neste sentido, a autora aponta ainda a função da escola como fulcral para a formação para a Cidadania, dado o seu papel formativo essencial:

«Através da educação, da instrução e do acesso à cultura letrada, da organização e da hierarquização de funções, da interiorização de valores e através de outras variadas formas, a escola tem vindo a formar as crianças e jovens para a sua inserção na sociedade.» (idem: 75)

No estudo realizado pela autora sobre as funções da escola na formação para a Cidadania, reportado ao ensino básico, encontra-se a análise do percurso da Cidadania e do papel da Escola na formação e na educação dos alunos. Araújo distingue assim três modelos de abordagem do conceito de Cidadania, caracterizando-os da seguinte forma: comunitário, republicano e liberal “Na abordagem comunitária da cidadania (...) implica a participação social e o serviço comunitário para o bem geral” (op. cit: 76). Esta definição prende-se com a ideia da cidadania estar ligada à interajuda e à melhoria dos espaços e da vida comuns das populações e onde cada um dos seus elementos participa e se realiza nesse processo de partilha. Araújo adianta ainda que essa perspetiva se apresenta como determinista, dado que neste sentido, todos já estariam determinados a ser cidadãos devido à pressão e às características sociais, que assim levariam a agir de determinados modos, que seriam os esperados. Esta autora defende que a definição republicana de Cidadania implica a participação da comunidade onde cada indivíduo se insere e onde as transformações são o reflexo da sua responsabilidade pelo funcionamento da organização: “Para os republicanos, a cidadania é definida como responsabilidade cívica e participação ativa de todos os cidadãos na vida pública (...) nas tomadas de decisão, no valor da vida e debates públicos, defendendo a realização pessoal através da atividade política” (op. cit. 76). A última perspetiva apresentada, que define a cidadania de forma liberal, é considerada hoje a mais atual, diz ainda Araújo:

«Esta abordagem defende uma concepção de cidadania como um direito social e como um estatuto de igualdade, a cidadania tem um estatuto universal e igualitário (...) todas as pessoas de um mesmo estado são consideradas cidadãos iguais porque têm os mesmos direitos (civis, políticos e sociais) e deveres. A ideia central é que uma vez cidadãos com os mesmos direitos, oportunidades e liberdades os indivíduos são livres de atingir ou de viver diferentes concepções do bem.» (op. cit. 76)

Esta definição de cidadania associa este conceito à liberdade, por se considerar fundamental que os indivíduos sejam livres para se desenvolverem e cumprirem as leis, se orientarem de forma cívica e ética em prol da melhoria do todo social. Outra forma de conceber a cidadania e que resulta da dinâmica social e das transformações ao nível das mentalidades e das pessoas é apresentada como neoliberal e é assim definida pela autora: “...assume a cidadania como sendo um estatuto legal. (...) Esta concepção encara os cidadãos como consumidores de bens públicos, acreditando que o interesse pessoal é a principal motivação para a ação” (op. cit. 77). Esta concepção de cidadania pode ficar enfraquecida pela predominância dos interesses individuais em detrimento dos bens gerais, perdendo-se assim a dimensão da cidadania que a associava ao bem maior, à comunidade e à salvaguarda de todos os seus membros.

Ainda que a multiplicidade de concepções sobre este conceito seja constante e esteja associada aos modelos sociais e à mentalidade que impera em determinados períodos da História, o confronto com essa diversidade de perspetivas pode ser muito útil para a perceção da heterogeneidade de ideias, pensamentos e atuações de que se tem revestido o conceito de cidadania e assim entender melhor a realidade atual.

Para Soares (2003), o conceito atual de Cidadania interliga-se com a História contemporânea e os seus acontecimentos mais marcantes e significativos. Por tais razões, os Direitos Humanos são aí integrados como peças fundantes e fundamentais do processo de Cidadania:

«A concepção atual de cidadania é profundamente marcada pelo modelo de sociedade vindo do pós-guerra, especialmente em função dos princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Em primeiro lugar, encontramos-nos perante um conjunto de normas cujo valor universal encontra fundamentação no direito natural, impondo-se moralmente a toda a Humanidade, muito embora grande parte dela não se identifique com tal universalidade.» (2003: 8)

2.4.2. A apresentação dos modelos de cidadania ao nível dos manuais

Ao falar em cidadania, é importante referenciar a sua história e o seu desenvolvimento ao longo das diversas épocas. Alguns manuais de Filosofia referem essa evolução, fazendo a perspetivação histórica e epocal, resultando a multiplicidade de abrangências deste conceito.

De acordo com a figura 10, adaptada a partir de outra que é apresentado num manual de Filosofia do 11º ano³⁶, articulam-se a cidadania e o espaço da cidade onde surgiu na Antiguidade Grega o contexto da democratização da palavra, comparando a perspetiva dessa época em que a democracia se limitava a alguns e a dimensão atual dos direitos universais.

Na sua origem, a dimensão da cidadania encontra-se indissociavelmente ligada à cidade, à democracia, ao diálogo e à liberalização da palavra. Na Antiguidade Grega da *Polis*, era no espaço da cidade que a palavra emergia, acentuada pela dimensão dos homens livres que se afirmavam no debate, pretendendo-se que este fosse democrático e participativo.

Figura 10 – Filosofia e Cidadania na Antiguidade (séculos V e IV a. C.)



Fonte: Adaptação a partir do apresentado em Nóbrega & Pascoal (2003: 202).

A figura seguinte, também adaptada a partir de outra que se apresenta no mesmo manual, já ilustra o papel da reflexão filosófica na construção da Cidadania, desde as origens da cidade-estado grega até à contemporaneidade dos direitos humanos atuais. Nesse sentido, se dimensiona o papel da Filosofia e da reflexão como estando sempre presentes, sendo fulcrais e indissociáveis de uma vocação para a liberdade e para a livre troca de ideias e de argumentos.

Figura 11 – Articulação entre a Filosofia e a construção da cidadania



Fonte: Adaptação a partir do apresentado em Nóbrega & Pascoal (2003: 202).

³⁶ Nóbrega & Pascoal (2003). *Ágora – 11º ano*. Carnaxide: Santillana, Constância. P. 202.

No capítulo 6 desta investigação, na análise documental dos manuais escolares, o tratamento do conceito “cidadania” em conformidade com o Programa de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros: 2001), encontra-se nos pontos 6.7.1. (referente aos manuais do 10º ano) e 6.7.2. (no que respeita aos manuais do 11º ano) e respetivos subpontos: 6.7.1.1., 6.7.1.2., 6.7.2.1., 6.7.2.2. e 6.7.2.3.

2.4.2.1 Perspetivas de diversos autores

Apresentam-se concepções aplicadas ao conceito de *Cidadania*, procurando-se uma definição que seja explícita, embora conscientes que a pluralidade e heterogeneidade das visões proporcionadas por este conceito e interpretadas por diversos autores, o enriquecem e tornam ainda mais abrangente e multiforme.

Em obras e em estudos recentes, assim como também nos próprios manuais, encontra-se a explicitação do conceito de Cidadania, a sua clarificação na atualidade e a dimensão histórica, sob perspetivas diferentes. Analisam-se sucintamente algumas dessas perspetivas, procurando recolher delas a riqueza das dimensões explicativas, da pluralidade e da diversidade, jamais tencionando encontrar respostas últimas e definitivas, uma vez que tais não existem nem seriam convenientes, pois limitariam e tornariam dogmática a análise que se pretende que seja aberta, reflexiva e abrangente.

2.4.2.2. Quatro concepções de cidadania

Nogueira & Silva apresentam quatro concepções possíveis de cidadania, sendo qualquer delas possível e determinante, articulando-se entre si, estando presentes na sociedade atual de forma absoluta e imperiosa, tornando-se fulcral dá-las a conhecer aos alunos e levá-los a refletir e a agir de acordo com elas. Tais definições de cidadania seriam, segundo as autoras, “uma ideia de cidadania comunitarista, uma cívica republicana, uma neoliberal e, finalmente, a dominante no pensamento ocidental presente, a concepção socioliberal” (2001: 5).

Na primeira formulação, a comunitarista, a “cidadania implica a participação social e o serviço comunitário para o Bem geral” (op. cit. 5). Esta definição é de extrema utilidade para os alunos, pois, de acordo com ela, a cidadania e a ética estariam inter-relacionadas, sendo de esperar que uma consciência de cidadania comunitarista tornasse

as pessoas mais participantes e atuantes na comunidade, mais solidárias e responsáveis, quer por si próprias, quer pelos outros. As autoras alertam ainda para o perigo decorrente desta concepção, que respeita ao grau de conservadorismo de uma sociedade, onde todos se empenham de tal forma para o bem comum em nome das tradições e dos costumes, tão arraigados a princípios e a certezas, que podem esquecer outras formas de estar e assim se tornarem fundamentalistas. Também aqui se torna imprescindível aplicar a famosa frase de Descartes que se relaciona com este assunto “O bom senso é a coisa do mundo mais bem distribuída, porque cada um pensa ser tão bem provido dele” (1980: 5).

Através do segundo conceito de cidadania apresentado por Nogueira & Silva, “a concepção cívico-republicana” relaciona-se com a participação na vida política e pública e assim “a cidadania não se referencia a nenhuma comunidade subjacente, mas apenas às ideias de participação dos cidadãos nas tomadas de decisão, no valor da vida e debate públicos assim como na ideia de realização pessoal através da atividade política” (2001: 6).

A terceira definição de Nogueira & Silva, a “concepção neoliberal” (op. cit. 6) associa a cidadania à legalidade e à ação individual do sujeito como ser autónomo, consumista e reflexivo, cioso dos seus interesses pessoais. Este conceito é apresentado pelas autoras como sendo em si mesmo profundamente contraditório, pois tal é a liberdade afirmada para cada indivíduo na sua autonomia plena que pode levar à negação dos direitos do outro, estilhaçando-os em nome dos interesses egoístas e pessoais³⁷.

Ainda segundo as autoras, “a tradição socioliberal tem sido a concepção dominante na maioria das democracias liberais ocidentais desde a segunda guerra mundial” (idem: 6). Neste sentido, a cidadania associa-se aos direitos e aos deveres inerentes aos indivíduos de uma sociedade: “a cidadania tem um estatuto universal e igualitário: todas as pessoas de um mesmo Estado são consideradas cidadãos iguais porque têm os mesmos direitos (civis, políticos sociais) e deveres” (idem: 6). Tal concepção tem vindo a ser alargada e transformada em função das próprias alterações da sociedade e das pessoas.³⁸

³⁷ De acordo com Nogueira & Silva “A ênfase liberal na autonomia individual implica uma desconfiança básica relativa à noção e ideia de comunidade. O receio que a comunidade possa implicar constrangimentos aos interesses e desenvolvimentos pessoais tem dado origem a um afastamento progressivo de uma lógica coletivista de interesses comuns e partilhados” (2001: 51).

³⁸ Outras formas de cidadania podem ser possíveis, ainda de acordo com as autoras: “Problemas e questões sociais como pobreza, desigualdades associadas ao sexo de pertença, identidade nacional, democracia participativa, minorias e mesmo questões ambientais começam agora a ser analisados em termos de cidadania. A concepção de cidadania implica direitos e deveres. Mas da ênfase dos direitos assiste-se ao despertar da necessidade de repensar as responsabilidades” Nogueira & Silva (2001: 12).

Segundo Figueiredo “O conceito de cidadania (...) é a qualidade do cidadão (...) do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição” (2001: 34). Na mesma ordem de ideias, afirma ainda o autor: “cidadania é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre um indivíduo e um estado, o constitui perante esse estado num conjunto de direitos e obrigações” (2001: 34).

2.4.2.3. Da expansão da cidadania à necessidade de a pensar

A importância crescente deste conceito advém do desenvolvimento significativo da sociedade e das suas implicações aos níveis mais diversificados. A transformação gradual das sociedades e a necessidade de reivindicação dos direitos fundamentais apelam para uma cidadania que seja vivida e expressa na realidade concreta, eliminando injustiças e apelando para uma maior humanidade. Nessa dimensão também se encontram os valores, que estão sempre presentes, e que se fundamentam nos atuais modelos de ser humano e de justiça social. Muitas vezes, existem conflitos entre os valores já instalados na sociedade através das tradições e que podem entrar em linha de colisão com esta nova dimensão da Cidadania, cada vez mais próxima da humanidade e dos valores da justiça e da vida. Soares salienta a este propósito:

«A cidadania atual expande-se e manifesta-se assim, em cada momento e espaço da vida do indivíduo, confrontando-o com opções e juízos valorativos existenciais, numa sociedade que se apresenta ideológica e culturalmente multifacetada.» (2003: 8)

As reflexões sobre a educação e a importância dada ao conceito de cidadania nos manuais, nos programas e em todo o processo pedagógico, só se tornam possíveis em Portugal após a ascensão da Democracia, a partir de 1974, já que, até então, esses conceitos eram inexistentes na formulação dos programas. A instauração da democracia torna possível o desenvolvimento da cidadania, passando esta a assumir cada vez maior preponderância nos diversos graus de ensino, dizem Nogueira & Silva:

«Parece haver acordo que, de forma surpreendente, o termo cidadania começou a ser expressão corrente nos últimos anos. Também parece haver acordo que o conceito é em si mesmo problemático e ambíguo. A história mostra diferentes concepções, que vão sendo retomadas, reformuladas ou criticadas.» (2001: 5)

A dinâmica social condiciona e determina a importância que se dá aos conceitos e à sua aplicação prática. Sendo a época atual marcada pela enorme globalização e acesso à informação, possibilitando a transmissão praticamente imediata das notícias, dá-se maior visibilidade às situações de injustiça, violações de leis e atropelos à dignidade das pessoas. Também por isso, a Cidadania surge como uma palavra de ordem, assumindo um papel normativo, disciplinador e instaurador de novas mentalidades.

2.4.2.4. Do percurso histórico da cidadania às aulas de Filosofia

Analisa-se de forma breve, o percurso da Cidadania no Ocidente nos seus momentos mais significativos, destacando a interpretação dos autores nesse processo. Nesta análise, existe a intenção de apresentar a dimensão filosófica e reflexiva desta temática como fator constante ao longo das diversas épocas e momentos da história da Cidadania no Ocidente.

Dado que este conceito é evolutivo e polissêmico, a diversidade das noções de cidadania deriva das várias concepções do humano que foram sendo formuladas ao longo de diversas épocas. Henriques, Reis & Loja, destacam a ideia do alargamento deste conceito através do modo como historicamente as sociedades se transformaram e também as funções dos seus habitantes nesse processo, acentuando que “As sociedades em que os homens vivem resultam do exercício de cidadania que empreendem” (2006: 15).

2.4.2.4.1. A evolução do conceito de Cidadania

A análise histórica do conceito de Cidadania permite compreender melhor o percurso do próprio conceito. Nogueira & Silva (2001) consideram que o desenvolvimento da cidadania decorreu em dois grandes momentos: o primeiro, na Grécia Antiga e o segundo, com a Revolução Francesa de 1789.

Araújo (2008) refere como a temática da cidadania já se encontrava presente na antiguidade grega, onde o conceito de cidadão significava aquele que habitava a cidade, participava ativamente na vida política e detinha determinados direitos e deveres. Este conceito de cidadania na Antiguidade era limitado, pois excluía do seu seio e dos seus direitos, as mulheres, os escravos e os estrangeiros. Paradoxalmente, esta noção de cidadania como a participação na vida política e pública encontrava-se já associada à

liberdade, embora essa fosse ainda muito limitada. As desigualdades não eram tidas em conta nem eram denunciadas, sequer podiam ser tidas como a expressão de uma cidadania muito peculiar e limitada. Souza (2007) lembra como os direitos dos cidadãos na Antiguidade eram limitados apenas a alguns que eram considerados enquanto tais, enquanto uma larga faixa da população ficava de fora “cidadãos eram apenas os homens livres, e a democracia grega excluía a absoluta maioria da população (...) os escravos, os jovens, os velhos e as mulheres” (2007: 141).

Não obstante as limitações já mencionadas, assinala-se na história da cidadania da Antiguidade Grega um marco significativo, que consistiu na sua prática ter surgido no espaço da cidade, da *polis* grega. Nessa época e nesse contexto ser cidadão era participar do espaço público, na política, na administração e nas decisões da cidade. Mesmo que essa dimensão de cidadania estivesse vedada a muitos e fosse tão limitada conforme se referiu, representa, ainda assim, um enorme progresso e acentua a dinâmica do ser humano como ser político, social e participativo.

A dimensão política da cidadania é acentuada por Rabkin que diz que “originalmente, um *cidadão* era um participante na vida política ou cívica da *cidade*³⁹” (2002: 153), considerando que a noção da cidadania em Aristóteles era demasiado ambiciosa, já que pressupunha que o cidadão pudesse deter um cargo político durante algum tempo, estabelecendo turnos com outros cidadãos com a mesma disponibilidade e estatuto social que ele próprio.

A este propósito, dizem Nogueira & Silva (2001) que Aristóteles considerava o Homem como um ser político por natureza, dado que desejava viver conjuntamente com os outros seres, com quem partilhava interesses e motivações. Na época, o facto de os cidadãos terem mais direitos do que deveres era visto como uma obrigação, encarada como fator dignificante, já que servir a sociedade e os seus concidadãos era uma atividade honrosa.

Ainda de acordo com Nogueira & Silva, destaca-se a importância que neste contexto da Antiguidade era dada à participação política, pagando-se aos cidadãos que participavam na assembleia, reconhecendo-se a pobreza como impedimento da cidadania.

Nesta época e neste contexto, sendo tão significativo poder servir a comunidade através da participação política ou militar, cada homem que cumprisse o dever cívico de ajudar a proteger e a defender a comunidade, considerava-se como uma pessoa boa.

³⁹ As expressões a itálico encontram-se assim no texto original.

Se na Grécia antiga, se entendia por cidadania a capacidade de exercer os direitos cívicos de participação e de defesa por parte dos que tinham o privilégio de o poder fazer, na Roma antiga, a cidadania prende-se mais com a elaboração das leis e das regras para delimitar os contornos do poder. Para os romanos da Antiguidade, a cidadania não era a participação no espaço público, como era para os gregos, associando-se ao Direito e ao estabelecimento das leis para orientar e administrar toda a sociedade. A este respeito, Araújo (2008) e Henriques, Reis & Loja (2006) destacam os privilégios que os cidadãos romanos detinham, e que resultavam da sua submissão ao regime, havendo enormes diferenças entre os homens livres e os escravos. Também neste sentido, esta não era uma sociedade democrática, dado que os homens livres eram apenas alguns, havendo desigualdade na importância dada a umas pessoas em detrimento das outras. Para Henriques, Reis & Loja, alguns contributos de cidadania trazidos pelos romanos residem nas leis e na importância da política, assim como a criação de algumas “instituições permanentes como o exército, a administração e os impostos” (2006: 16).

Para Nogueira & Silva (2001), são os séculos seguintes, no decorrer da Idade Média, geradores de enorme heterogeneidade de situações sociais, tendo a preocupação pela cidadania e pelos deveres cívicos sido substituída pela dimensão teológica que invadiu todos os campos da realidade, e pelos interesses feudais e territoriais, traduzidos na subordinação dos súbditos para com os soberanos e os senhores. Assim, com exceções como as cidades mais permeáveis a novas influências e abertas ao exterior como Florença e Veneza, onde a cidadania se associava à participação, a maioria das cidades medievais fechou-se sobre si própria. Se por um lado, havia preocupações bem terrenas ligadas à defesa e à posse dos territórios, por outro, aspirava-se à contemplação e ao reconhecimento divino.

Soromenho-Marques (1998) salienta o papel de Maquiavel, Jean Bodin e Thomas Hobbes na separação entre as ideias religiosas e as políticas, começando a esboçar-se o entusiasmo pela ação política, apresentando-se ainda uma cidadania muitíssimo reduzida com estes autores “O papel do cidadão reduz-se a uma atividade muito limitada: a transferência do poder no ato do contrato (Hobbes), ou a aclamação dos atos do príncipe (Maquiavel)” (1998: 131).

Nogueira & Silva (2001) referem como Jean Bodin, no século XVI, preconizava a proteção que as pessoas deveriam receber da soberania. Com Bodin, surge uma cidadania onde as pessoas são passivas e o estado as protege; dado que na época, os

conflitos religiosos e o terror daí resultante, acentuavam a necessidade de proteção aos indivíduos, surgia a noção de bem viver ou de vida boa, o que significava que as pessoas se sentiam seguras e confiantes nos estados, devidamente afastadas dos conflitos e das desordens de qualquer espécie.

Hobbes, algumas décadas mais tarde, tendo ainda como cenário os conflitos religiosos, considerava que sendo as pessoas belicosas, agressivas e seres de desejos que frequentemente as levavam a conflitos, caberia ao soberano ou a quem governasse, o papel de impor a ordem. Assim, o estado civil serviria para restabelecer a ordem, levando à eficácia e à segurança na resolução dos conflitos e das desordens (Soromenho-Marques: 1996; Nogueira & Silva: 2001).

Soromenho-Marques refere John Locke na caracterização da “cidadania do horizonte da razão emancipadora” (1998: 131)⁴⁰, onde a política já se anuncia “ao serviço do ideal da liberdade e dos Direitos Humanos” (op. cit. 131). Para Locke (1996), os homens eram iguais e livres, mantendo esses direitos graças à função do Estado, consistindo a educação num conjunto de aprendizagens fundamentais, já que, ao nascer, cada ser humano não trazia conhecimentos fosse do que fosse; Locke defendia que a mente humana era semelhante a uma tábua rasa que posteriormente se inscreveria com diversos conhecimentos, assumindo postura empirista quanto à questão da origem do conhecimento. A necessidade de tolerância dos costumes e das religiões diferentes é tarefa essencial, diz Locke, dando uma lição de cidadania em plena época de perseguições e de conflitos religiosos:

«...o magistrado não deve proibir mais as opiniões especulativas defendidas ou ensinadas numa igreja qualquer, pois não se relacionam de modo algum com os direitos civis dos cidadãos. Se algum papista crê que aquilo que outro chama pão é o corpo de Cristo não faz nenhum mal ao seu vizinho.» (1996: 113)

Foram significativos no século XVIII, no campo da cidadania e da liberdade, os pensamentos de Rousseau e de Kant. Nogueira & Silva destacam a importância do primeiro na influência que a sua obra teve na educação e nos conceitos políticos que inspiraram a revolução francesa, apresentando-o como “o primeiro dos democratas modernos comprometido com o princípio da soberania popular, preocupado com as virtudes e participação cívicas” (2001: 25). Assim, Rousseau apresenta um tipo de estado onde cada indivíduo participava como legislador e como cidadão, sujeitando-se

⁴⁰ A este propósito, o autor considera também outros pensadores que igualmente contribuíram para esta cidadania que proclama a racionalidade, a autonomia e a paz, entre os quais estão Thomas Jefferson, Paine, Immanuel Kant e Fichte (Soromenho-Marques, 1998: 131).

também às leis que ele próprio havia previsto. A propósito da necessidade de uma organização social e política que seja justa para todos, diz Rousseau:

«...em vez de destruir a igualdade natural, o pacto fundamental substitui, pelo contrário, por uma igualdade moral e legítima, o que a natureza tinha produzido como desigualdade física entre os homens, e que, apesar de poderem ser desiguais em força ou em gênio, se tornam todos iguais por convenção e de direito.» (1981: 29)

A dimensão da cidadania está presente em Kant (1995b), na teoria idealista em que cada pessoa se assumiria como ser moral e, assim, também os estados refletiriam esse comportamento ético, onde todos saberiam exatamente como agir, inspirando os direitos humanos e a sociedade das nações. A constatação da moralidade na humanidade, a sua interiorização e vivência prática levaria à paz perpétua, situação projetada por Kant, que auspiciava um mundo melhor, constituído por seres responsáveis e autónomos, capazes de exercer a sua cidadania de forma plena e universal:

«Se existe um dever e ao mesmo tempo uma esperança fundada de tornar efetivo o estado de um direito público, ainda que apenas numa aproximação que progride até ao infinito, / então a *paz perpétua* (...) não é uma ideia vazia, mas uma tarefa que, pouco a pouco resolvida, se aproxima constantemente do seu fim.» (1995b: 171)

Após a Revolução Francesa, os discursos referentes à cidadania enveredam por outros caminhos, afirmam Nogueira & Silva (2001: 20): “As noções modernas de cidadania estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do Estado liberal”. A este propósito, Rabkin destaca a contradição entre os ideais e a realidade “tal como ficou demonstrado pelos tristes desenvolvimentos da Revolução Francesa, as eleições, em si mesmas, não criam um Governo que todos os cidadãos aceitem” (2002: 154), adiantando que as diferenças religiosas, políticas, sociais e regionais entre as pessoas, sendo significativas e divergentes, alteram as intenções iniciais.

Nesta medida, a associação entre a cidadania e a procura da igualdade dos direitos e das liberdades assume-se como fulcral a partir desta época: “O termo cidadania ressurgiu na transição para a modernidade após a Revolução Americana (...) e com a Revolução Francesa (...)” Araújo (2008: 78); “A ideia de cidadania nasce da transformação do súbdito em cidadão” Henriques, Reis & Loja (2006: 15).

A história da cidadania moderna também se associa a um conjunto de contratos e de compromissos, assinalando a forma de manter o poder, por parte de algumas elites. Diz Araújo: “Está inerente a esta conceção de cidadania a ideia de que o homem tem

direitos e deveres perante o Estado. Porém, na prática trata-se duma cidadania reservada essencialmente à burguesia pois baseia-se em direitos cívicos (de liberdade, de expressão, de propriedade e de livre opinião), que, na realidade, na época liberal, não são extensivos a todo o cidadão” (2008: 79).

Também Souza (2007) salienta as alterações que o conceito de cidadania sofreu ao longo dos tempos, tendo atualmente aplicabilidade geral difícil nas situações que existem no mundo em que se dá a sua completa violação. Este autor realça a evolução do conceito de cidadania, a qual tendo nascido na época antiga, apenas se desenvolve com o sentido que atualmente lhe será dado, a partir do século XVIII, já que “é na Idade Moderna que esse conceito adquire o sentido atual, isto é, um ideal que orienta uma ação ou um conjunto de ideias que tiveram, de facto, forte impacto na orientação das lutas políticas por democracia e reivindicação de direitos” (2007: 141).

Henriques, Reis & Loja destacam a importância da Revolução Americana, da Revolução Francesa e do surgimento da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na segunda metade do século XVIII, como o início de um processo de emancipação e de autonomia, que estando ainda em gestação, já continha “os princípios que estão subjacentes à definição atual dos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos e a afirmação da soberania da vontade popular, da lei e do Estado-Nação” (2006: 17).

2.4.2.4.2. Perspetivas possíveis da Cidadania contemporânea

«Nas democracias antigas e estáveis, a cidadania e a soberania do Estado-nação foram construções simultâneas. Mas a cidadania pode não ser como a soberania estatal num aspeto crucial. A soberania pode ser desempacotada, dividida nos seus setores, e recombinação supranacionalmente. Talvez a melhor metáfora seja a da cebola: podemos descascar camadas de competências, ou de jurisdição, uma por uma, e ainda ficar com alguma coisa.» (Sweet, 2002: 184)

Araújo (2008) associa o século XX, especialmente os anos que se sucederam à segunda guerra mundial, como uma fase em que se tornava necessário conjugar esforços no sentido de melhorar as sociedades e a vida das pessoas, em termos cívicos e legislativos e daí o aparecimento da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1948. Era necessário efetivar e alicerçar princípios e ideias para poder efetivamente mudar as sociedades e atribuir direitos às pessoas. Para Soromenho-Marques, esta fase caracteriza-se por uma cidadania que destaca os perigos e os flagelos das guerras,

assumindo a dimensão de uma “razão cooperativa” (1998: 133), surgindo movimentos sociais e assistindo-se ao enfraquecimento dos poderes estatais.

O papel de Thomas Marshall no século XX, ao apresentar a cidadania como estatuto a ser conferido a todos os indivíduos que fossem membros de uma comunidade, implicava direitos e igualdades para todos. Para o autor, o Estado-Providência servia para mitigar as diferenças entre as classes sociais. A este propósito, Nogueira & Silva destacam como a sociedade concebida por Marshall, é constituída “como um sistema social de atividades inter-relacionadas que mantêm o comportamento social e a identidade, permitindo a liberdade de escolha individual” (2001: 28).

Araújo (2008) aborda igualmente este assunto, salientando a importância desta cidadania trazida por Marshall, com determinados direitos assegurados para todos, já que só então os indivíduos se poderiam dedicar a outros assuntos, participando livremente na sociedade e nas decisões: “Marshall apresenta-nos uma nova caracterização de cidadania que se presta a uma nova análise das relações entre cidadania e sociedade” (2008: 80). A mesma autora destaca como Marshall enquadra este conceito de “cidadania social”, dando aos cidadãos a possibilidade de terem como adquiridos “direitos de segurança económica e social” (op. cit. 80), já que, sendo estes assegurados, as pessoas se dedicariam com segurança e confiança a outras atividades, desenvolvendo capacidades e interesses.

Também Souza destaca o papel de Marshall na construção da cidadania, destacando que é através da dimensão histórica que esses direitos se foram institucionalizando, já que “a luta pelos direitos civis caracterizou o século XVIII, a conquista dos direitos políticos caracterizou o século XIX, e os benefícios sociais foram a temática principal dos movimentos sociais da virada do século XIX para o XX” (2007: 153). No entanto, Souza também adverte como, apesar dos avanços na dimensão construtiva de uma cidadania mais humana e mais justa, nem todos os países ou continentes seguiram esta distribuição, persistindo na atualidade a inexistência desses direitos por parte daqueles que ainda não os reconhecem “não faltam motivos para afirmar, no que se refere à formação do cidadão, que há quase tudo por ser feito” (op. cit. 151).

Morais & Silva (2010) salientam o papel da cidadania para John Rawls, como forma de proteção dos indivíduos face ao estado e face aos outros indivíduos, assumindo os contratos sociais como sendo de grande importância para a manutenção da ordem social. Para Rawls (2000), a sociedade tem assim uma responsabilidade acrescida para

com os que têm menos, residindo o valor da liberdade na igualdade de oportunidades. Sobre a necessidade de justiça igual, diz Rawls:

«...quando se tem à mão a concepção da justiça, as ideias de respeito e de dignidade humana podem assumir um significado mais definido (...) Assim, respeitar as pessoas é reconhecer que elas possuem uma inviolabilidade fundada na justiça, que não pode ser sobrepujada nem mesmo pelo bem-estar da sociedade como um todo. É afirmar que a perda de liberdade por parte de alguns não pode ser justificada pelo maior bem-estar desfrutado por outros.» (2000: 653)

A concepção atual de cidadania, onde os direitos entre os cidadãos nacionais e os estrangeiros diferem, esbateu-se, salientam Henriques, Reis & Loja (2006), dado que esse estatuto engloba direitos e deveres, sendo a União Europeia o exemplo desse alargamento. Para estes autores, as duas guerras mundiais e a Guerra Fria no século XX, originaram um renascimento ainda maior de um outro discurso e atuação, que se diferencia pela componente solidária e pelo dinamismo permanente, onde se destaca a importância da “proximidade ao cidadão, a reivindicação das pertenças locais fortes” (2006: 17) se valoriza como um ato de cidadania, o de eleger os representantes políticos mediante o ato de votar “deseja-se a intervenção pessoal na atividade e na organização da vida pública” (idem), alargando-se o conceito e a noção de cidadania “aos direitos individuais, cívicos e políticos vieram juntar-se os direitos de natureza social, económica e cultural e os chamados direitos das gerações futuras ao ambiente, à paz e ao desenvolvimento sustentável na afirmação de um destino comum da humanidade” (idem). Os requisitos fundamentais da época atual na construção da cidadania prendem-se com a questão de partilha do mesmo espaço, vivendo em conjunto e aceitando a multiplicidade de perspetivas e de tendências. Desta forma, o conceito de cidadania alarga-se e torna-se abrangente, acentuando a necessidade de articular todos os aspetos fundamentais da vida humana, desde a participação pública e o civismo nas relações com os outros, as preocupações ambientais e ecológicas, as relações entre estados, à sensibilidade atuante perante as injustiças, as desigualdades e as disparidades.

Maria da Conceição Azevedo define a Cidadania como “o conjunto de práticas individuais e cooperativas destinadas a concretizar a liberdade e autonomia de todos e cada um dos membros de uma sociedade e a criar entre eles relações justas e promotoras da vida das comunidades” (2010: 52), articulando assim o binómio indivíduo-sociedade num todo coerente, onde se pretende assegurar a liberdade e a autonomia de todos, sem

perder a dimensão pessoal e individual de cada um deles, garantindo a justiça e o desenvolvimento.

Na época atual, encontra-se assim o reflexo da multiplicidade e diversidade das tendências, surgindo formas de encarar a cidadania que são múltiplas e mais abrangentes, ligando-a ao multiculturalismo, ao diálogo, à responsabilidade, à solidariedade e à constatação das fragilidades dos equilíbrios ecológico e humano, os quais necessitam de constante reposicionamento, atenção e cuidado.

Para Souza (2007), é importante salientar como o caminho da cidadania na atualidade passa também pela constatação e pela denúncia de situações de servidão e de escravidão que ainda persistem, bem como a tomada de consciência das atrocidades que foram cometidas no século XX nas duas guerras mundiais. Este autor destaca a diferença que existe entre a existência efetiva dos direitos e o seu reconhecimento nas práticas e nas atuações “uma coisa é reconhecer direitos e expressá-los em lei. Coisa diferente é efetivar esses direitos. Entre o formal e o real há longas distâncias a ser percorridas e muitas batalhas a ser travadas” (2007: 153). Assim, Souza apela para a maior participação na consciencialização, na informação e na atuação sobre essa dimensão de cidadania, que é de todos, que urge desenvolver e que se conquista permanentemente, numa atitude de muita responsabilidade:

«...apesar de antiga, a luta pelos direitos continua mobilizando pessoas em todas as partes do mundo em defesa de um projeto de sociedade menos desigual. Essa luta continua em vários espaços sociais e deve servir de horizonte para homens e mulheres que têm esperança, pois democracia e cidadania não constituem um dado, e sim uma conquista. A educação é um direito de cidadania e é também, ao mesmo tempo, uma condição necessária para que sejamos capazes de entender o que está em jogo na difícil luta pela conquista de direitos.» (op. cit. 155)

Souza (2007) destaca o papel da educação na formação para a cidadania atual, a qual tem de ser cada vez mais responsável e mais atenta “a educação é o pré-requisito fundamental” (op. cit. 154), e que resulta de uma conquista muito difícil e de uma luta constante, nem sempre bem conseguida, feita de avanços e de retrocessos. “Se nem todos ainda atingiram o status de cidadão é porque, apesar da vontade, as contradições da realidade ainda não o permitiram. Entre a proclamação da cidadania para todos e a sua efetivação como um dado da realidade há um longo caminho a percorrer” (idem: 154). Desta forma, a construção da cidadania é um caminho que se faz em permanência, avançando e lutando, tomando consciência e intervindo, com resultados que nem

sempre são os melhores, mas nem por isso desistindo, dado que esse caminho é essencial.

Soromenho-Marques (1998) aponta para a necessidade de valorizar mais o espaço público e a participação de todos nos assuntos cívicos, através do diálogo e da partilha, desenvolvendo uma cultura apropriada, articulando o Estado e a sociedade.

2.4.2.4.2.1. Cidadania e Sociedade de Informação

«Da mesma forma que não é possível falar de uma verdadeira cidadania para aqueles que se encontram excluídos, nas margens da sociedade da abundância, com maioria de razão não se poderá falar de cidadania para os que numa sociedade cada vez mais global se encontram excluídos da sociedade da informação e da comunicação.» (Escola, 2010: 107)

A sociedade de informação tornou possível o acesso rápido às notícias e aos acontecimentos de outros lugares e culturas, contribuindo para transformar as pessoas comuns em cidadãos do mundo, supostamente mais atentas às questões ambientais e ao respeito pelos valores e aos direitos de outros povos e de outras culturas.

Nesse sentido, uma outra forma de cidadania emerge nesta nova época, diferente das outras que a antecederam, resultando das condições específicas de vida e do acesso à tecnologia e à informação. Na época atual, a cidadania é vista já numa escala planetária, onde cada pessoa se pode tornar um cidadão do mundo, como destacam Grácio & Girão:

«... o conceito de cidadania pode ser interpretado como a assunção do lugar onde se vive, à escala local, nacional, e mesmo global – podemos (...) falar em cidadão do mundo -, com as implicações decorrentes desta assunção a nível de identidade, valores e compromissos.» (2004: 257)

Também a este respeito, Henriques, Reis & Loja destacam a importância da informação como forma de exercer de modo consciente, crítico e justo, uma melhor cidadania, assumindo responsabilidades que passam por “exigir que aqueles que ocupam cargos públicos prestem contas do seu desempenho” (2006: 14), implicando a interiorização e assimilação de conceitos, como “sentido da identidade, cultura cívica, formação do carácter e da liderança, e autodeterminação para a participação” (idem), acentuando a importância da informação e da formação adequadas para que se possa “conhecer e gozar os direitos, liberdades e garantias, constitucionalmente consagrados, mas também cumprir os nossos deveres na comunidade a que pertencemos, quer ao nível local quer nacional” (idem). A essa responsabilidade da cidadania atual, que já não é pequena,

acrescentam ainda Henriques, Reis & Loja, a outra, que é global e que consiste na “participação nas causas comuns da humanidade, como a defesa dos direitos humanos, a preservação do ambiente, o empenhamento no desenvolvimento sustentável, a tolerância entre povos e culturas no respeito e compreensão pela diferença” (op. cit. 14). Desta forma, se propõe um desafio nos moldes atuais da cidadania, que a tornam cada vez mais abrangente e heterogênea, obrigando a uma permanente atualização das informações e dos conhecimentos, levando à constatação da dignidade de pessoas, culturas e ambiente, da reflexão crítica sobre essas realidades e das atitudes que é necessário modelar.

Escola (2010) refere a importância da utilização dos meios tecnológicos e/ ou informativos, a par do desenvolvimento de uma sólida capacidade crítica e reflexiva, acentuando a importância da Filosofia nesse processo que também é uma forma de construção da cidadania, a qual se pretende muito mais consciente e autónoma: “A educação para os *media* apresenta-se de uma forma absolutamente clara, como um dos domínios mais adequado para a construção da cidadania democrática” (2010: 84). O autor propõe uma série de medidas que visam desenvolver nos alunos maior capacidade de autonomia, de competências ao nível do pensamento e da argumentação, de distanciamento crítico, criativo e ativo face à notícia, ao programa ou ao acontecimento, permitindo assim uma construção de uma cidadania crítica, reflexiva e autónoma: esta cidadania também é da responsabilidade da educação.

Também Medeiros (2010) adverte para a necessidade do acesso à informação estar associada a uma dose de reflexão e autonomia, dada a indissociabilidade entre Cidadania, Informação, Educação e Filosofia, lembrando a este propósito que essa responsabilidade também está no sujeito individual, em cada um de nós:

«Fala-se muito na Sociedade da Informação e do Conhecimento. Esta é muito importante. Mas, com maior rigor, exige-se uma Sociedade Educativa, na qual vários são os contextos que permitem a aquisição e desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania. (...) Todavia, não podemos ser recetores acríticos do que lemos, ouvimos e vemos. Temos de desenvolver o espírito crítico numa sociedade que nos tende a abafar com sobre informação. (...) Temos o direito e dever de intervir mas também de evitar qualquer forma de alienação. Também aqui é decisivo o espírito crítico (...)» (2010: 124-125)

A este propósito, Medeiros salienta ainda como é fundamental que cada pessoa seja capaz de distinguir as mensagens ideológicas dos verdadeiros discursos de cidadania, já que a “verdadeira cidadania exige uma ontologia porque é um compromisso com a verdade” (op. cit. 125).

A escola apresenta-se assim como o espaço onde a capacidade de debater e repensar sobre a informação e o desenvolvimento do espírito crítico devem florescer, em nome da formação de pessoas que sejam mais responsáveis e mais felizes, onde as suas capacidades são plenamente desenvolvidas, tornando-se assim autenticamente humanos (Medeiros: 2010; Ribeiro Dias: 2009).

2.4.2.4.2.2. Cidadania e emergência de outros valores

«A cidadania não é uma condição estática, mas um projeto político em progressão. Considero impossível dissociar o conceito de cidadania de outras construções históricas: o Estado-nação, a soberania, os direitos, o nacionalismo, a jurisdição (...) A noção de cidadania transnacional ou cosmopolita levanta necessariamente questões acerca da relação entre diferentes níveis de governo, nacional e supranacional.» Sweet (2002: 180)

Uma interpretação da cidadania na atualidade prende-se muito com os seus aspetos políticos e com a globalização e a mundialização, quer de pessoas, quer de bens, de ideias e de leis.

Para Sweet, o conceito de cidadania transnacional depara-se com a diversidade dos sistemas políticos, legislativos, derivados dos poderes nacionais, gerando alguma contradição entre o conceito geral de cidadania que se pretende ser extensível e universal para todos e as leis específicas dos cidadãos de um determinado país. Se por um lado, os indivíduos se sentem pertencentes a uma sociedade global, por outro estão sujeitos aos princípios legislativos e políticos dos seus próprios estados. Quanto à lei internacional que poderia ser invocada para fazer valer os direitos dos cidadãos enquanto cosmopolitas, diz este autor que “A lei internacional não reconhece a cidadania *per si*, prefere a noção de nacionalidade” (2002: 181).

Já Rabkin (2002) aponta os perigos que encerram as cidadanias supranacionais, pois considera que esses poderes gerais desvalorizam e enfraquecem os poderes nacionais, dando como exemplo os países que fazem parte da União Europeia, onde os poderes são transmitidos à distância, considerando que “A cidadania supranacional arrisca-se a enfraquecer o orgulho ou o respeito por si próprio, historicamente, associados ao termo *cidadão*” (2002: 152). Para o autor, os perigos que daí resultam são bem reais e ameaçadores para as democracias e a estabilidade das nações. Este autor destaca a importância de repensar este conceito na sua autenticidade e unicidade, considerando que “a cidadania supranacional ameaça corroer o que ainda existe de cidadania,

tornando o cidadão mais vulnerável à manipulação por meio de poderes distantes que reivindicam saber o que é melhor” (op. cit. 168).

Outros autores associam a cidadania atual a outros conceitos, tais como: identidade, direitos das mulheres, civismo e participação na vida pública. Como considera Araújo, há hoje um campo cada vez maior de pessoas a necessitar do reconhecimento dos princípios orientadores de cidadania: “Inicialmente, as situações mais graves e flagrantes de desigualdade encontravam-se ligadas às mulheres, aos grupos sociais economicamente desfavorecidos e às minorias étnicas e religiosas. Atualmente, juntam-se a estes grupos os imigrantes” (2008: 83).

Este conceito engloba a participação social nas questões do direito e da tolerância, o respeito pela multiplicidade e pela capacidade de argumentação. Sendo capaz de argumentar, cada cidadão tem maiores probabilidades de fazer valer as suas razões, de as justificar e de as defender. Essa dimensão da Cidadania dá às pessoas a possibilidade de intervirem e de se defenderem, fazendo-as aceder à argumentação e à apresentação das suas próprias razões na defesa dos seus direitos e dos seus valores.

De acordo com Habermas (2009), uma reflexão fundamental respeita à capacidade de argumentação, pois esta permite a defesa e a justificação dos argumentos e das razões de cada um, expressando a cidadania na contemporaneidade, através do consenso: sendo capaz de argumentar, cada cidadão tem maiores probabilidades de fazer valer as suas razões, de as justificar e de as defender. A dimensão argumentativa tem uma expressão fundamental no espaço da cidadania, onde cada um tem um papel autónomo, formativo e reflexivo. É através da capacidade argumentativa e dialógica que a liberdade e a multiplicidade de opiniões se expressam e desenvolvem. Dessa necessidade de articular, refutar e produzir argumentos se constroem as dimensões verdadeiramente livres e autónomas de cada pessoa, num processo mais igualitário e mais justo. A propósito da argumentação consensual como forma de cidadania responsável, diz Habermas:

«A condição para a verdade de enunciados é a concordância potencial de todos os outros. Qualquer outra pessoa teria de poder persuadir-se de que atribuo ao objeto o dito predicado de forma legítima e terá então de poder concordar comigo. A verdade de uma proposição significa a promessa de alcançar um consenso racional sobre aquilo que é dito.» (2009: 190)

Assim, valorizar a Cidadania é melhorar a Educação e a capacidade de cada um fazer efetivamente valer os seus direitos e se manifestar livremente.

Com Peter Singer (2008, 2004, 2002) a cidadania contemporânea passa pela Ética e pelo respeito a ter pelos outros. Para este filósofo contemporâneo, é fundamental a consciência sobre o todo global e que é constituído por outros seres humanos, por outros seres vivos que não são humanos e pelo ambiente, em geral. A Ética e o comportamento cívico de respeito por todos os outros são fatores marcantes e determinantes de uma cidadania plenamente vivida em direitos e em deveres. Essa capacidade, diz Singer (2002) envolve também o respeito pelos animais e o repúdio pelo sofrimento que lhes é infligido. Singer (2004) tem desenvolvido estudos⁴¹ sobre questões pertinentes da atualidade que afetam todos, tais como os problemas ambientais e a consciencialização pelo respeito aos animais. King destaca como “Os interesses filosóficos de Singer não só estão largamente confinados aos campos da ética e da política. Dentro dessas áreas está principalmente interessado em problemas práticos, como a nova forma de tratar os animais, o aborto e a eutanásia” (2005: 182).

Apesar das críticas a que a sua obra tem sido sujeita⁴², a mensagem tem sido rapidamente divulgada e assimilada. Os temas apresentados por Singer são pertinentes e incisivos e articulam-se com informações atuais cada vez mais preocupantes, tais como as condições ecológicas do planeta, o rápido esgotamento dos recursos naturais e a necessidade de responsabilização pelas questões globais.

O respeito pelo ambiente e a incerteza pelo futuro do planeta é outra dimensão contemporânea da Ética e da Cidadania. Dessa forma, a cidadania engloba a participação social em questões de direito e de tolerância, respeito pela multiplicidade e capacidade de argumentação.

De uma forma resumida, pode considerar-se que o conceito de cidadania, ao longo das diversas épocas, tem vindo a ser alargado em termos de objetivos e de horizontes, abarcando cada vez mais aspetos da vida humana, da sociedade, dos outros seres vivos e do planeta, assumindo importância crescente e revestindo-se de uma indispensabilidade tão premente que se torna já impossível não a considerar.

Quanto à questão da cidadania na escola, da sua lecionação teórica até à interiorização e atuação vivenciada e realmente assumida pelos jovens, esse é um assunto urgente e

⁴¹ Alguns deles polémicos, porque incidem sobre questões delicadas onde os grandes interesses e os grandes poderes ainda exercem a sua preponderância, ultrapassando a ética e a cidadania. Mas essas questões pertinentes que Singer apresenta, interessam a todas as pessoas responsáveis e preocupadas com o futuro da vida e do planeta.

⁴² Diz a este propósito King: “Singer fornece argumentos rigorosos e completos para as suas várias posições morais mas, em vez de debater os temas com ele, muitos dos seus opositores (incluindo infelizmente alguns filósofos) preferem a retórica, a polémica e até mesmo o abuso físico” (2005: 189).

sempre atual, cada vez mais necessário, como considera Pais (2003a) quando acentua o papel que a escola deve ter nessa preparação. O autor destaca como o futuro se faz através da participação e do envolvimento dos jovens. Pais lembra ainda como a cultura da escola é prescritiva, feita de planos, de conteúdos de estudo, de normas e de provas de exame que são estandardizadas e de práticas pedagógicas que contribuem para massificar, dando origem a uma produção que é gerada em série.

Araújo (2008) salienta a dimensão polissêmica que anda associada ao conceito de cidadania e que o relaciona com inúmeros outros, tais como a liberdade, a solidariedade social, a participação igual para todos e a qualidade de vida. A autora chama ainda a atenção para outras ideias que estão associadas aos estados e aos governos das nações, assim como aos valores. Em tal abrangência de ideias, o conceito de cidadania resulta plural e diverso.

Medeiros (2010) acentua a necessidade de fortalecer a capacidade crítica e reflexiva como exercício de cidadania que compete também à educação, promovendo assim maior responsabilização e autonomia de cada sujeito, tornando-o pessoa na sua liberdade e nos seus deveres:

«Pela cidadania participamos nos destinos de nós próprios, das nossas instituições e comunidades. Mas é preciso que o Estado e as Instituições respeitem os cidadãos nos seus direitos e deveres. Com Filosofia temos cidadãos mais livres, conscientes e responsáveis que não se deixam manipular pelas retóricas político-partidárias, mesmo que seja a retórica sobre a cidadania.» (2010: 124)

Também Adalberto Dias de Carvalho (2010) considera a importância do diálogo e do debate, numa perspetiva autónoma e crítica de construção do ser humano como reflexivo e capaz, como fundamental na construção de uma nova dimensão de cidadania “o que se impõe, antes de tudo, é a formação de pessoas capazes de diálogo (...) competentes para perceber que têm de justificar as suas posições” (2010: 48), já que a cidadania responsável passa na atualidade por essa dimensão, a qual é imprescindível para um desenvolvimento pleno dos seres humanos e das suas reais capacidades, de uma forma justa e equilibrada, rematando assim o autor: “Chegou a hora da educação cidadã, uma educação com esperança a partir de uma assunção crítica dos limiares do humano” (op. cit. 49).

Roman (1998) desenvolve a ideia da cidadania como a expressão da autonomia do indivíduo, através de uma conquista progressiva que foi sendo feita desde o início do modernidade até aos dias de hoje e que se caracteriza como a libertação que vai permitir a livre expressão e a possibilidade de escolher e de assumir opções, que não se colocava

noutras épocas. Esta liberdade do indivíduo contemporâneo, que assume a sua máxima expressão no anonimato da cidade, tem o preço da responsabilidade pessoal nas escolhas que não se colocavam noutras épocas, em que o desenrolar das vidas era mais ou menos coletivo e a possibilidade de opção não existia. Diz Roman:

«Quanto maior for a liberdade mais o indivíduo terá de interiorizar um determinado número de obrigações, e mais essa necessidade vai surgir paradoxalmente como um encargo, como algo de custoso. É esse paradoxo que é preciso explorar, o desse preço a pagar pela liberdade.» (1998: 43)

Roman considera ainda que esta liberdade do indivíduo contemporâneo se encontra articulada “entre três círculos” (op. cit. 43), sendo o primeiro a relação com a sociedade, onde surgem os requisitos relativos às normas, aos horários e aos modos de vida, o segundo as “relações entre o indivíduo e o próximo” (op. cit. 45), onde se pauta a vida individual pela moda, pela inovação e pelas comparações com os outros, e o terceiro “o do indivíduo em relação consigo mesmo” (op. cit. 46), no sentido em que cada um se constrói e se produz a si próprio. Para o autor, estas transformações do ser humano na contemporaneidade acarretam outro olhar sobre a cidadania que não se pode traduzir apenas no direito de voto de cada indivíduo, consistindo “num reconhecimento mútuo, nas diferenças que nos instituem, na medida em que partilhamos o mesmo espaço social e político” (op. cit. 49). Roman adverte como essas diferenças entre os indivíduos “permitem entrar eventualmente em conflito ou em diálogo, mas num espaço cívico comum” (op. cit. 49). Nessa capacidade de viver em comunidade, partilhando diferenças e semelhanças, mantendo a sua individualidade, mas aproximando-se aos outros, é que reside a dimensão atual da cidadania.

Chesneaux destaca que a “relação com o tempo, a capacidade de pensar o tempo e de nos inserirmos na sua duração, constituem dois bons indicadores da democracia e da cidadania” (1998: 117). Para este autor, a cidadania passa pela responsabilidade de ter em conta a importância das ações presentes e o seu impacto no futuro e nas gerações seguintes, realçando a consciência ecológica, ética e cívica como suportes essenciais da cidadania contemporânea.

Schnapper (1998) acentua que a cidadania é uma utopia e um ideal que não existem em concreto, dado que, sendo universal, é extensível a todos, qualquer que seja a cultura, classe social, língua, origem ou quaisquer outros fatores de diferenciação dos indivíduos. A autora destaca a desigualdade de condições, de recursos e de acessos que existe e que condiciona claramente o conceito de cidadania, já que “em concreto, os

homens são diferentes e desiguais, (...) a sociedade civil é formada por grupos diferentemente ricos e poderosos, desigualmente competentes, participando de forma desigual em todas as dimensões da vida coletiva” (1998: 94). Esta constatação da idealidade do conceito e do seu caráter utópico não lhe retira o valor, apenas contribui para destacar a enorme heterogeneidade das pessoas e a desigualdade das suas condições. No entanto, o conceito permanece e é fundamental, pois, diz Schnapper, a cidadania é um conceito considerado universal que é a base da vida em sociedade, “a cidadania é ao mesmo tempo, o princípio da legitimidade política e a fonte do vínculo social” (op. cit. 92).

2.4.2.4.3. Educação para a Cidadania no século XXI

«A preocupação sentida com a educação para a cidadania no sistema educativo português parece particularmente pertinente se tivermos em conta os sintomas de demissão do “bem comum” que os portugueses têm demonstrado.» (Soares, 2003: 5)

A importância da educação para a cidadania na sociedade atual é cada vez maior e mais abrangente, prendendo-se com a educação para os valores comuns de coesão e de convivência, que são essenciais em qualquer sociedade democrática. Esta temática torna-se essencial, seja em que época for, relacionando-se com as determinações específicas de cada uma e com as motivações e os interesses das pessoas que as constituem. Sem uma educação para a cidadania, qualquer sociedade só tem a perder e por conseguinte também as pessoas que a integram ficam mais pobres e mais desumanas. Sendo esta temática tão urgente, reveste-se de um significado ainda maior numa época como a atual, em que a informação e o conhecimento estão cada vez mais acessíveis e mais presentes.

O papel da escola, dos programas, dos professores e dos alunos é fundamental para a formação para a cidadania, realçando-se a atitude constante de reflexão sobre a realidade envolvente, as pessoas, os acontecimentos e o planeta, sensibilizando para a intervenção ética e política, e recusando atitudes de indiferença e apatia face às desigualdades, às injustiças e aos atropelos aos direitos fundamentais e à dignidade das pessoas, das culturas e do ambiente.

Nogueira & Silva (2001), Araújo (2008) e Henriques, Reis & Loja (2006), destacam como a valorização da cidadania é um enorme desafio nas sociedades atuais, lembrando

o esforço que é necessário que as escolas tenham para preparar as crianças e os jovens para a cidadania.

Também Pais (2003a) adverte para a importância da Escola na preparação para uma cidadania responsável e atuante, embora essa preparação não deva ser apenas teórica, mas também prática e já muito assente na importância da vida ativa. De acordo com o autor, o modelo de ensino que pauta as sociedades atuais, considera a formação escolar como uma fase de espera, enquanto não chega a vida profissional, mas a Escola deve preparar e complementar para a vida ativa e não funcionar como se fosse um compartimento separado.

É fundamental uma educação para a cidadania que seja consciente, crítica e autónoma, na medida em que proporciona ferramentas de reflexão para o questionamento sobre assuntos que envolvem juízos de valor cujas alternativas de resposta são múltiplas e contraditórias, apontam Henriques, Reis & Loja, que destacam como alguns “conflitos entre valores políticos suscitados por ideologias, doutrinas e opiniões diversas são correntes numa sociedade pluralista e são até benéficos, desde que afirmados dentro de um quadro consensual sobre os benefícios da democracia” (2006: 30)⁴³. Os autores acentuam a importância do papel da educação para a cidadania neste processo, pois uma das suas funções pode ser a de estabilizar “o debate das ideias políticas em torno dos valores e princípios consensuais da democracia, de modo a que, nos debates de opinião, possa emergir um contributo esclarecedor” (op. cit. 30).

Medeiros (2010) acrescenta a importância da informação consciente e refletida, da participação autónoma e da liberdade responsável, já que é um facto que existe “uma cidadania humana planetária, em que os problemas de todos dizem respeito a todos” (2010: 127). Assim sendo, o autor considera que o papel da escola e da filosofia, assim como do reforço da atenção à capacidade reflexiva e interveniente, por parte de cada um é fundamental, já que defende que “A cultura da verdadeira paz é um desafio maior da cidadania pessoal, interpessoal e universal. Em cada local, somos peregrinos do universal” (op. cit. 127).

⁴³ A este propósito, os autores exemplificam como certos factos são permitidos ou proibidos por lei, conforme as disposições das políticas existentes, envolvendo a sua aceitação pelas pessoas; no entanto, são valores contraditórios, dependentes das suas próprias ideologias e concepções valorativas “Assim sucede, por exemplo, com o direito à vida, que é usado como fundamento tanto para justificar a proibição do aborto como para despenalizar o aborto com base no direito da mãe a dispor do seu próprio corpo; ou com a pena de morte, considerada inaceitável em países que a aboliram, mas aceite noutros com a finalidade de dissuadir crimes como o assassinato” (Henriques, Reis & Loja, 2006: 30). Os autores apontam a educação para a Cidadania como o espaço ideal de debate e discussão em torno de problemas como estes.

Soromenho-Marques (2001) realça que a cidadania resulta de uma série de competências que se aprendem, constroem e desenvolvem. Dado o volume imenso da crise ambiental que assola o planeta e os estados, provocada por ações indevidas, o autor apela para a reforma das políticas, das posturas e dos valores, desenvolvendo-se novas competências que assumam maior exigência perante o desenvolvimento científico e a constatação dos seus poderes e dos seus riscos. Assim, Soromenho-Marques considera que os problemas ambientais atuais e a constatação da sua gravidade devem fazer repensar e modificar a atitude das pessoas para construir uma cidadania que seja efetivamente mais crítica, atuante e participativa.

2.4.2.4.3.1. Educação para a Cidadania e para a Ética nas aulas de Filosofia

«Um ensino de qualidade da filosofia prepara os estudantes para o exercício de uma cidadania crítica e participada, e para a excelência profissional em qualquer área, porque os prepara para avaliar problemas, propostas de solução e os argumentos que as sustentam; porque prepara os estudantes para o debate civilizado de ideias...» (Murcho, 2003: 8)

A articulação entre Educação, Cidadania e Ética é cada vez mais indispensável e imperiosa. Mas a educação para a cidadania deve ter como objetivo fundamental tornar as pessoas melhores e mais capazes, mais intervenientes e ativas. Embora conscientes das limitações e dos atropelos ainda existentes relativos aos direitos fundamentais, os indivíduos podem ser capazes de denunciar as injustiças, tornando-se cidadãos intervenientes e informados, solidários e responsáveis.

Nogueira & Silva salientam a importância dessa tarefa, a de preparar as pessoas para uma nova cidadania, construída na base da ética, da responsabilidade e do civismo: “Construir novas “práticas” de cidadania alternativas pode ser um desafio para um presente tão incerto. A valorização da solidariedade é talvez a alternativa mais importante a experimentar” (2001: 108).

Para Araújo (2008), a educação para a cidadania deve ter como objetivo final a participação de todos na vida pública, feita de forma responsável, implicando conhecimentos e competências que devem ser desenvolvidos na escola, para poderem ser plenamente assumidos.

Se existe uma disciplina da formação geral do currículo nacional cuja vocação se relaciona de forma intrínseca com a temática da Cidadania, é a Filosofia. Conforme se

constata da análise do Currículo do Ensino Secundário⁴⁴, o Programa de Filosofia, assim como as diretrizes que o acompanham, apelam para a tomada de consciência e o desenvolvimento da cidadania plena e responsável, onde cada jovem se encontre e reencontre na aprendizagem de si próprio e dos seus direitos e deveres, em plena correlação com a dimensão ética, a tolerância e o respeito pelos outros. Assim, a disciplina de Filosofia apela para a Cidadania e a articulação intrínseca dos valores e dos conceitos, entre outras temáticas. Os professores de Filosofia podem, nas suas aulas, criar espaços de debate, reflexão e discussão sobre a Cidadania. Como se referiu (cf. quadro 4), o programa do 10º e do 11º ano desta disciplina contém conteúdos que se proporcionam diretamente a essa abordagem.

Educar para a Cidadania é hoje uma afirmação que se apresenta praticamente por toda a parte. Considera-se que a Pedagogia tem esta função importantíssima, de preparar as pessoas e dar-lhes formação capaz para viver em sociedade de forma harmoniosa e digna, onde os comportamentos se devam pautar pelo respeito e pela capacidade de diálogo inteligente e refletido sobre os problemas. Para Nogueira & Silva “(...) a cidadania tem um grande potencial como ideia e prática que desafia as injustiças” (2001: 89). Esta dimensão da Cidadania como denunciadora de injustiças é muito importante e deve ser tida em conta em qualquer dimensão pedagógica. As autoras advertem ainda para que não se pense que todos os problemas se resolverão miraculosamente com a educação para a Cidadania:

«... é verdade que a educação para a cidadania, assim como a educação de uma forma geral, por si só, não poderão resolver os problemas que as pessoas enfrentam no seu quotidiano. No entanto, podem assegurar que as pessoas são capazes de viver as suas vidas baseadas nos princípios de paz, de harmonia, respeito e tolerância e que saberão identificar quando esses princípios estão a ser violados.» (2001:106)

As aulas de Filosofia são momentos privilegiados na valorização do conhecimento, do diálogo e do debate, do desenvolvimento e da aplicação dos conhecimentos. Dificilmente se encontra outra disciplina onde a valorização da capacidade reflexiva, aliada ao estímulo pelo debate e pela troca de ideias, pela afirmação e pela defesa dos direitos fundamentais, se encontre tão presente e tão explícita.

⁴⁴ Mais uma vez se remete para o Anexo 1 (quadros 1 e 2) e para a sua fonte: Henriques, Vicente & Barros (2001). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*.

Medeiros (2005) salienta como a dimensão comunicativa que a aula de Filosofia propicia é uma condição fundamental para a democracia e a formação para a cidadania. Para o autor, o papel da Filosofia é fulcral, já que questiona o conceito para construir uma formação cívica que seja desejável, mostrando como é fundamental que todos participem de forma ativa, crítica e construtiva, devendo ser a escola “um lugar para a educação progressiva da vontade e das vontades, num plano individual e num plano intersubjetivo, tendo em vista a afirmação da personalidade de cada um e o desenvolvimento do diálogo estruturado numa base ética (2005: 358).

A respeito da importância da educação para a cidadania, diz Tomé:

«A formação para a cidadania visa criar mais coesão social, isso foi sempre importante, em todas as sociedades, é ainda mais necessário em épocas de grande mobilidade, tanto ao nível das ideias como das pessoas.» (2001: 178)

Gallo (2003) salienta a importância da Filosofia como sentido de reflexão e de capacidade crítica e criativa, a qual, sendo assim ensinada, se torna também uma atitude que é ética e de cidadania, dado que apela à singularidade e universalidade de todos nos seus direitos e deveres em comunidade. Para este autor, “muitos são os conceitos de educação, de cidadania, de ética e de filosofia” (2003: 87) possibilitando múltiplas interligações recíprocas, tornando-se necessário clarificar os conceitos. A importância da cidadania e da ética quando associadas à filosofia e à educação assumem-se em pleno, diz Gallo, se houver “uma educação para a singularidade, que afirme e produza a liberdade, a criatividade e a solidariedade” (op. cit. 87).

Boavida (2010) questiona o papel da Filosofia na formação dos cidadãos, problematizando a questão dos comportamentos, das atitudes e da formação filosófica, acentuando como é fundamental o papel dos educadores e dos formadores na consciencialização dos cuidados a ter com todos esses aspetos. O autor destaca que a importância da Filosofia na formação para a cidadania se encontra na “forma de ação pedagógica que deverá definir como desejável a aquisição de comportamentos especificamente filosóficos, servidos por métodos pedagógicos adequados, e alimentada por uma cultura filosófica de vinte e cinco séculos, em doses oportunas e adequadas” (2010: 74). Desta forma se poderá formar nos alunos uma consciência de cidadania fortalecida pela reflexão e pelo conhecimento.

2.5. Valores, Conhecimento e Cidadania – Ensino e currículo da Filosofia

Ribeiro Dias (2009) destaca o processo de formação das pessoas ao longo da vida como um processo de cidadania permanente, onde a construção ética de cada um pode concorrer de forma harmoniosa para a melhoria da sociedade e dos seres humanos numa dialética onde todos estes fatores se inter-relacionam, articulando a ética, a cidadania e o conhecimento, acentuando como “o caminho da Família Humana não se reduz aos conhecimentos, no âmbito da Ciência, mas se estende aos comportamentos, no campo da Ética” (2009: 359).

Desta forma, todos os elementos concorrem para o desenvolvimento do ser humano, numa dialética e construção que são permanentes e inadiáveis, onde a tônica da dinâmica reflexiva e crítica assente no papel da escola e da Filosofia é essencial (Ribeiro Dias: 2009; Medeiros: 2010; Carvalho: 2010).

Os conceitos também se relacionam e interferem uns com os outros. Isabel Carvalho Guerra diz que as considerações éticas interferem nas atividades do pensamento humano (2007: 46).

Também os conceitos centrais desta investigação – Valores, Conhecimento e Cidadania – estão associados à Filosofia, ao seu ensino e ao currículo atual desta disciplina.

Embora estes conceitos sejam muito utilizados na linguagem comum e mediatizada e apareçam muitas vezes associados a outras áreas disciplinares, a especificidade do currículo da Filosofia, bem como o seu passado de procura de conhecimento e o seu presente de abrangência de saberes, reivindicam para ela um lugar especial na análise destes conceitos.

Não se pretende aqui negar ou desvalorizar a importância de outras áreas na transmissão ou interiorização destes conceitos; de facto, todas as disciplinas concorrem para a formação dos cidadãos e para o desenvolvimento de todas estas capacidades. O que se pretende salientar é que no caso da Filosofia, existe uma dupla relação com todos estes conceitos, encontrando-se a este respeito a Filosofia numa situação privilegiada, dado que os conceitos (Valores Sociais, Conhecimento e Cidadania) também enraízam nos seus conteúdos programáticos.

Síntese do Capítulo

Neste capítulo clarificaram-se os conceitos chave desta tese (valores, conhecimento e cidadania) enquadrando-os, quer na sua extrema atualidade e pertinência, quer na articulação com a Educação e também com o ensino da Filosofia e os conteúdos programáticos que se lhe relacionam.

Fez-se a análise dos valores (Guerra: 2002); articulou-se a educação com os valores e a cidadania (Ribeiro Dias: 2009; Victoria Camps: 2008; Patrício: 1993; Morin: 2002, 2003, 2004; Figueiredo: 2001; Marques: 2000; Carreira e Bastos: 2003); relacionou-se a Filosofia com os valores: (Franklin, Gomes, & Lourenço: 2003; Medeiros: 2002; Luís de Araújo: 2010); salientou-se a dimensão atual dos valores (Pais: 1998); a necessidade da educação para a complexidade e a interdisciplinaridade: (Morin: 2004); acentuou-se a importância de uma ética mais cívica e responsabilizadora através da educação: (Victoria Camps: 2008; Luís de Araújo: 2010; Ribeiro Dias: 2009; Nogueira: 1996); relacionou-se a temática dos valores com a Sociologia da Educação (Tomé: 2001; Victoria Camps: 2008; Abrantes: 2003; Souza: 2007; Canário: 2005).

Desenvolveu-se a questão dos valores sociais, relacionando-os com a ética e a moral, clarificando ambos os conceitos (Cunha: 1996; Deckens: 2003; Tugendhat: 2003; Blackburn: 1997) destacando-se autores que desenvolveram a questão ética (Weston: 2002; Bauman: 2007; Touraine: 1994; Kant: 1995a); apresentaram-se aspetos da Ética de Kant (Kant: 1985a, 1985b, 1995a, 1995b, 1996, 1997); referindo-se autores que falam sobre a teoria ética de Kant (Deckens: 2003; Rachels: 2004); enquanto outros a criticam (Nietzsche: 1976; Tugendhat: 2003); outros ainda referem a intemporalidade dos conceitos éticos de Kant (Dupuy: 1987; Brito: 1994; Cunha: 1996; Barbosa *et al*: 1980).

Desenvolveram-se ideias sobre a ética atual: reflexão e atuação dos problemas ambientais, responsabilidade e direitos dos seres vivos (Rosa: 2003; Varandas: 2003; Singer: 2002, 2004; Rachels: 2004; Jonas: 1998); como se deve viver (Comte-Sponville: 2001); tecendo-se comentários sobre a ética da responsabilidade de Hans Jonas (Fernandes: 2004).

Compararam-se os valores sociais com os aspetos programáticos da disciplina de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros: 2001), sobretudo os do 10º ano, sendo aí tratados de forma específica, destacando-se a importância dos valores e da valorização nos seres humanos, em todas as épocas e culturas, contemplando-se ainda no Programa

de Filosofia o estudo de alguns tipos de valores, como os éticos, os estéticos e os religiosos.

Na parte respeitante ao conhecimento, desenvolveu-se a noção de conhecimento atual e das suas implicações, sejam educativas e/ou éticas, acentuando-se o caráter dinâmico e multifacetado. Assim, refletiu-se sobre a dimensão do conhecimento: no papel da Filosofia e dos filósofos para a sua representação (Penin & Silva: 2009); na perspetiva das organizações que aprendem (Tomé & Carreira: 2005; Garvin: 2001; Carreira & Sequeira: 2005); das pessoas e dos princípios éticos (Douglas: 2004); da responsabilidade da escola para saberes fundamentais (Morin: 2002; 2004); no seu dinamismo e evolução (Demo: 2002; Morin: 2002; Prigogine: 2000); nos contributos das novas tecnologias para a sociedade do conhecimento (Tomé & Carreira: 2005; Lyotard: 2003; Teresa D'Eça: 1998; Freitas *et al*: 1997; Ana Carvalho: 1999; Lagarto: 1994; Cádima: 1999; Marques *et al*: 1998; Correia: 1999); relacionou-se o conhecimento com: as aulas de Filosofia (Comte-Sponville: 2001; Teles: 2009; Perissé: 2008); e a argumentação e a lógica na aferição dos critérios de verdade (Habermas: 2009).

Salientou-se o conhecimento na época contemporânea (Lyotard: 2003) como espaço para o desafio e o imprevisto (Prigogine: 2000; Sousa Santos: 2002), como desconfiança e necessidade da crítica (Bauman: 2007; Touraine: 1994), como crítica e reposicionamento dos modelos científicos e da própria ciência (Echeverría: 2003; Bachelard: 2001; Prigogine: 2000; Popper: 2003; Corcuff: 1997). Embora a análise do conhecimento se prenda com qualquer tipo de saber, também se enquadra nos conteúdos do programa de Filosofia do ensino secundário, sobretudo na parte respeitante ao 11º ano (Henriques, Vicente & Barros: 2001).

Desenvolveu-se a ideia de cidadania através da articulação com a Filosofia (Soromenho-Marques: 1998), abordando-se aspetos da sua história através dos olhares de autores contemporâneos (Nogueira & Silva: 2001; Araújo: 2008; Souza: 2007; Rabkin: 2002; Henriques, Reis & Loja: 2006; Soromenho-Marques: 1998, 1996), destacando-se alguns filósofos que desenvolveram o conceito de cidadania (Locke: 1996; Rousseau: 1981; Kant: 1995b; Rawls: 2000).

Refletiu-se sobre a importância da preparação atual por parte da escola como espaço de debate e desenvolvimento do espírito crítico (Araújo: 2008; Nogueira & Silva: 2001; Henriques, Reis & Loja: 2006; Medeiros: 2010; Ribeiro Dias: 2009; Pais: 2003a). Desenvolveu-se a ideia da educação para a cidadania na atualidade, salientando os

aspetos: denúncia das injustiças (Souza: 2007); valorização do espaço público e da participação (Soromenho-Marques: 1998); escala planetária onde cada pessoa se torna num cidadão do mundo (Grácio & Girão: 2004); meios tecnológicos ou informativos complementando a capacidade crítica e reflexiva da Filosofia (Escola: 2010; Medeiros: 2010); capacidade de argumentação (Habermas: 2009; Carvalho: 2010); Ética e respeito pelos outros (Singer: 2008, 2004, 2002; Chesneaux (1998); cidadania como expressão da autonomia do indivíduo (Roman: 1998); cidadania como utopia (Schnapper: 1998); aulas de Filosofia como espaços de formação para a Cidadania (Murcho: 2003; Nogueira & Silva: 2001; Medeiros: 2005; Gallo: 2003; Boavida: 2010). Constatou-se a presença da dimensão da Cidadania nos conteúdos do programa de Filosofia do ensino secundário, quer no 10º, quer no 11º ano (Henriques, Vicente & Barros: 2001).

CAPÍTULO 3

A FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Introdução

Neste capítulo empreende-se uma reflexão sobre o papel da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Secundário, em especial daquele que se encontra atualmente em vigor (Henriques, Vicente & Barros: 2001).

Apesar da já longa idade, remontando à Antiguidade Clássica, também precisamente por isso, a Filosofia tem sido um fator de desenvolvimento dos saberes, interesse, abrangência e procura de conhecimentos ao longo de diversas épocas. A sua atualidade é permanente, sendo a base da reflexão e do pensamento humano. Apresentam-se autores que relacionam a Filosofia com a necessidade do seu ensino, alguns abordando mesmo a importância desse ensino em qualquer idade, como formação essencial para os seres humanos.

Também se destacam outras perspetivas atuais que relacionam a Filosofia com a vida e com a prática. As recomendações da Unesco (2007) nesse sentido alicerçam também a necessidade do ensino da Filosofia, já que uma sociedade sem Filosofia torna as pessoas mais facilmente manipuláveis e muito mais sujeitas a pressões externas, sejam de índole ideológica ou de qualquer outra.

Enquadra-se a dimensão que a Filosofia ajuda a desenvolver e que propicia a atitude de abertura e de aprendizagem face aos outros saberes. Neste sentido, aprofunda-se a dimensão abrangente e reflexiva da Filosofia e das disciplinas filosóficas onde a relação com outras áreas disciplinares é fundamental, na medida em que a Filosofia é uma base de procura de saber da qual emergem as ciências e as diversas áreas disciplinares.

Faz-se uma breve incursão pelo ensino da Filosofia em Portugal, culminando com a análise do programa atual de Filosofia do Ensino Secundário (Henriques, Vicente & Barros: 2001) comparando-o com a sua versão para o Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis (Henriques, Vicente & Barros: 2004, 2005). Analisam-se os principais objetivos, intenções e competências a desenvolver nos alunos e que são enunciados nos dois Programas (Henriques, Vicente & Barros: 2001 e 2004, 2005).

3.1. O papel da Filosofia na época contemporânea

«Para que pode servir a Filosofia contemporânea?

Para viver juntos da melhor maneira: no debate racional, sem o qual não existe democracia, na amizade, sem a qual não existe felicidade, finalmente na aceitação, sem a qual não existe serenidade.

Como escreveu Marcel Conche a propósito de Epicuro, "trata-se de conquistar a paz (*pax*, *ataraxia*) e a *philia*, ou seja a amizade consigo próprio e a amizade com o outro." Eu acrescentaria: e com a Cidade, o que é política, e com o mundo – que contém o eu, o outro, a Cidade...-, o que é sabedoria.

Dir-se-á que isso não é novo... A Filosofia nunca o é. A sabedoria é-o sempre.» (Comte-Sponville cit. em Henriques, Vicente & Barros, 2001: 2)

Estas frases encontram-se no início do Programa de Filosofia para os Cursos Científico-Humanísticos e para os Cursos Tecnológicos⁴⁵ do Ensino Secundário regular, o qual se encontra em vigor em Portugal desde 2001. O mesmo texto também se encontra na versão do Programa de Filosofia para o Ensino Recorrente⁴⁶. Através destas palavras, depreende-se muito do que representa a Filosofia para a formação de qualquer pessoa, qualquer que seja a sua idade e também as intenções do programa desta disciplina.

Se a origem da Filosofia é muito antiga, o debate sobre a sua fundamentação também o é. Já na Antiguidade, os sofistas se interrogavam sobre o papel da Filosofia, denunciando a sua natureza eminentemente especulativa em oposição à atividade pragmática a que eles próprios se dedicavam. Os “sofistas” (Blackburn, 1997: 413) proclamavam-se sábios, afirmavam-se como detentores do conhecimento, sendo a sua posse um todo acabado acerca do qual se podiam vangloriar. Em oposição a esta conceção finita e encerrada do saber, a “filosofia” (Blackburn, 1997: 166) e aqueles que a praticavam eram aqueles que procuravam o conhecimento, que o buscavam porque o amavam, numa atividade interminável e inesgotável de acumulação de um saber que já então se apresentava como infindável. Por isso, a Filosofia era caminho para o conhecimento, enquanto em oposição, a atividade sofística se afirmava como detentora desse mesmo conhecimento, apresentado já como verdadeiro e absoluto.

Também hoje, especialmente hoje, as questões sobre a importância e a viabilidade da Filosofia se apresentam com urgência e necessidade que são inadiáveis, numa época tão pragmática como a atual, onde as tecnologias e as lógicas de mercado imperam, mas onde as incertezas se acentuam e proliferam. Aranha diz a este propósito que “o ensino

⁴⁵ Henriques, Vicente & Barros (2001). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*.

⁴⁶ Henriques, Vicente & Barros (2004, 2005).

da filosofia para jovens representa um esforço em direção à construção de uma sociedade pluralista, tolerante e democrática” (2000: 118).

Que importância pode ter uma disciplina de cariz único e peculiar que estimula o questionamento e a interrogação, favorece o livre pensamento, e abrange uma multiplicidade de assuntos, praticamente todos eles sendo urgentes e imperiosos, interligados com a existência humana e a perplexidade do ser e das coisas? Que preponderância pode ter uma disciplina que é assim caracterizada, com um leque de abrangência praticamente inesgotável, onde as interrogações e as inquietações são a pedra de toque das temáticas e das respostas possíveis, sendo cada uma dessas prováveis respostas, constituída por uma plêiade de novas questões, que são eternamente retomadas?

Muitas respostas são encontradas, muitos discursos que se enraízam na Filosofia como atividade indispensável e autónoma são forjados, para justificar a atualidade da Filosofia e a sua necessidade formativa e pedagógica. Um documento da Unesco (2007) resultante de um estudo aprofundado sobre a situação da Filosofia ao nível mundial, apresenta-a como uma preparação e uma escola para a liberdade, considerando a importância do seu ensino e de aprender a filosofar, propondo-o e mostrando experiências já existentes nos vários níveis de ensino, na infância, no secundário e no superior. Este documento da Unesco (2007) destaca a necessidade humana da Filosofia para a formação das pessoas aos níveis: cultural, existencial, espiritual, terapêutico, político, social e intelectual, dando como exemplos de atividades práticas contemporâneas da Filosofia, o Aconselhamento Filosófico e os cafés filosóficos, os workshops, as publicações bem sucedidas, as experiências de Filosofia com crianças e a função da Filosofia no trabalho e em contextos diversos e conflituosos, servindo efetivamente para ajudar as pessoas e as sociedades a viver e a refletir melhor.

No final dos anos 80, Isabel Marnoto salientava a dimensão de abstração que é necessária à reflexão filosófica na exigência que esta se situasse no final do Ensino Secundário, uma altura em que as estruturas cognitivas do adolescente estariam mais capazes de realizar esse trabalho:

«É hoje questão discutida a de sabermos se o lugar do ensino da Filosofia no currículo deverá situar-se no término dos estudos secundários. Tal posicionamento adquiriu foros de tradição em virtude das próprias características da reflexão filosófica serem de tal modo abstratizantes e exigirem uma atitude de indagação tão radical que se pensava apenas poderem vir a ser atingidas quando o desenvolvimento psicológico do jovem aluno tivesse atingido a sua plenitude.» (1989: 249)

Para Medeiros (2002) o dinamismo da Filosofia é assegurado pela forma como a sua ação se exerce no questionamento e na interrogação, de modo inacabado embora permanentemente ativo, diferenciando esta disciplina de qualquer das outras, pois o questionamento é tido como o motivo mesmo de interrogar.

Desidério Murcho salienta que “O lugar da filosofia no ensino secundário não carece de defesa” (2003: 7) já que o mesmo é indiscutível e necessário, resultante das suas próprias características enquanto “atividade criativa, crítica e rigorosa” (op. cit. 7), interligando-se com outras áreas disciplinares, auscultando teorias e conceitos e argumentando com consistência e solidez, contribuindo para a preparação dos estudantes para debater e resolver os problemas com criatividade e inteligência.

A importância da Filosofia prende-se com a sua atualidade e necessidade. Tratando-se de uma disciplina única e de cariz peculiar⁴⁷, permite desenvolver competências e atitudes numa procura e numa atitude que são pessoais e voluntárias⁴⁸.

A este propósito diz Medeiros:

«Hoje, num mundo cada vez mais complexo e exigente, a Filosofia, sem perder o essencial da subjetividade (...) da importância do sujeito, deve abrir as portas e deixar entrar ar fresco, muito oxigénio, criando e potenciando motivos inovadores de compreensão e de comunicação, em contextos sempre diferentes da realidade existente e a construir.» (2002: 112)

Também Bauman salienta que a função da Filosofia é a de auscultar a realidade e os problemas das pessoas, seja em que época for, assegurando que “A filosofia foi sempre, e continua a ser, um comentário reflexivo e atento do que existe, e das condições do que acontece serem a sorte dos homens e das mulheres do seu tempo e do seu lugar no mundo (2007: 20).

⁴⁷ De facto, a liberdade para refletir, questionar e problematizar que esta disciplina permite, a dimensão de racionalidade no tratamento dos temas e a especificidade do próprio trabalho filosófico assumem proporções que não se encontram em outras disciplinas.

⁴⁸ As referências ao carácter essencial e abrangente da Filosofia estão expressas no Programa de Filosofia do Ensino Secundário (Henriques, Vicente & Barros: 2001).

3.1.1. O ensino e a aprendizagem da Filosofia

«... a filosofia é uma simples ideia de uma ciência possível, que em parte alguma é dada *in concreto*, mas de que procuramos aproximar-nos por diferentes caminhos» Kant (1985a: 661)

Um aspeto peculiar da Filosofia é o seu carácter de *ensinabilidade*. Segundo Kant⁴⁹, a Filosofia não se ensina, aprende-se, como se fosse uma conquista pessoal e sempre presente em cada ser humano para se tornar pessoa, decorrendo de viver num mundo em que as questões filosóficas se tornam emergentes e prementes, numa necessidade constante de reformulação e de alteração.

Em momento algum se pode esquecer a natureza das questões filosóficas e a especificidade da sua essência. Pois estas, residindo no perguntar, nunca se encontram definitivamente constituídas nem completas, assentando muito mais numa atitude de interrogação do que em respostas totais e acabadas, como afirmava o próprio Kant:

«... não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los.» (1985a: 661)

A expressão célebre de Kant sobre a não ensinabilidade da Filosofia tem sempre atualidade, pois conduz à dimensão fulcral de totalidade que a Filosofia sempre teve e que a distingue de todas as outras disciplinas ou áreas do saber: a dimensão interrogativa e problematizante da Filosofia, que se interroga a si própria no seu ato de pensar.

Esta especificidade da Filosofia não ser ensinável como outra disciplina qualquer, conduz também a uma vantagem nas aulas de Filosofia como processo de formação e reflexão. É o indivíduo que se descobre, que encontra em si “o talento da razão” (Kant: 1985a: 661), é ainda ele que se reconhece nessa “razão” (ibidem) que “tem de procurar esses próprios princípios” (ibidem). A sociedade de informação e os recursos que se oferecem a qualquer aprendente são elementos facilitadores dessa formação e desse encontro com a Filosofia e com o campo específico e abrangente da cidadania. Também aqui o indivíduo constrói o seu conhecimento e também este se apresenta como uma construção pessoal, crítica, filosófica e única.

⁴⁹ Immanuel Kant: 1724-1804.

«Assim, para **aprender**⁵⁰ também Filosofia, antes de mais, teria de existir realmente uma (...) o autor filosófico que serve de base para a instrução deve ser considerado, não como modelo do juízo mas simplesmente como uma oportunidade para cada qual pronunciar um juízo sobre ele, ou mesmo contra ele.» (Kant cit. em Marnoto, 1989: 200)

Kant encaminha o raciocínio para o argumento da necessidade de filosofias e autores, considerando que a aprendizagem de apenas um autor ou uma teoria seria extraordinariamente limitada, dando a conhecer apenas uma perspectiva, como se fosse a única. Noutra passagem do mesmo texto, Kant acentua o caráter dinâmico e antidogmático da atividade filosófica, que se apresenta como uma competência e não como um conjunto de saberes adquiridos e acabados, prontos a assimilar. Neste sentido, a atualidade de Kant é enorme, já que a capacidade para filosofar se apresenta aqui de uma forma que a contemporaneidade designaria como competência para ser adquirida pelos alunos: a competência de aprender a filosofar.

«O adolescente que saiu da instrução escolar estava habituado a aprender. Agora, ele pensa que vai aprender filosofia, o que é, porém, impossível, porque agora ele tem de aprender a filosofar.» (Kant cit. em Marnoto: 1989: 200)

Pode considerar-se que esta atitude de Kant perante o conhecimento, encarando a reflexão como uma descoberta pessoal e uma aprendizagem única, feita por cada um em particular, revela o essencial da filosofia, ainda hoje. É muito mais importante descobrir o que é a filosofia através do filosofar e da atitude reflexiva, do que repetir teorias e autores, como se fossem dogmas. É nessa descoberta de cada aluno que se encontra na filosofia e de, através dela, se questiona, num trabalho permanente de reflexão e autoconhecimento, que reside, ainda hoje, o essencial do ensino da Filosofia, sendo também isso, o que a torna única e insubstituível.

É verdade que a Filosofia não se ensina. Pois ela apresenta-se em cada ser humano como uma necessidade de se pensar, de se questionar, de interrogar o mundo e os outros, na procura constante e incompleta do sentido de si e de quanto o rodeia ou é significativo para ele. Se a Filosofia não se ensina, é possível contudo desenvolvê-la em cada pessoa, numa procura constante de aperfeiçoamento e de conhecimento pessoal.

⁵⁰ O destacado a negrito é da autora que cita Kant (Isabel Marnoto).

Segundo a máxima socrática⁵¹ “*Conhece-te a ti próprio*” é a cada um que cabe a descoberta dessa dimensão, numa conquista pessoal de autoaprendizagem que nunca termina, mas se perpetua ao longo da vida, em múltiplas e novas formas de apreensão do real.

Na mesma linha de ideias, e ainda segundo Kant, só na idade adulta se torna possível desenvolver com potencialidades essa capacidade de filosofar, devido à necessidade de amadurecimento intelectual e de acumulação de experiências que esse ato encerra.

Essas características não são obstáculos que se interponham ao interesse ou à importância de que a Filosofia se pode revestir, quer para o aluno, quer para o professor, pois tais atributos fazem dela uma disciplina que sendo única, especial e pessoal, tem na reflexão um papel primordial, levando cada sujeito à autodescoberta, tão motivadora quanto essencial.

Outro aspeto essencial da Filosofia é a sua comunicabilidade. Segundo Jaspers⁵²: “Na comunicação a filosofia alcança a sua finalidade, o fundamento e o sentido último de todos os fins” (1987: 25). Esta capacidade de comunicação e de argumentação, essencial à Filosofia, é também um elemento vital nas aulas desta disciplina, pois é pela comunicação que o professor transmite, sugere, questiona, interroga. Também a comunicação é a forma de o aluno participar, refletir, formar pensamentos, debater ideias e questionar⁵³.

Boavida salienta a este propósito, que “se no sentido restrito da expressão não é possível ensinar a filosofia, é, todavia, possível aprender a filosofar” (2010: 127), já que as temáticas relativas aos autores, aos textos e à história da Filosofia são ensináveis, embora nessas não exista filosofar dinâmico e ativo do sujeito, a não ser as problematizações que o professor conseguir enquadrar com essas temáticas, o que também propicia a reflexão filosófica, diz ainda o autor. No entanto, Boavida destaca que é fundamental despertar o aluno para as suas próprias reflexões, partindo da vida e das suas próprias experiências pessoais e diversas. A conjugação entre as competências e os conteúdos é sempre essencial nesse processo, diz Boavida, pois “tratando-se aqui de filosofia e do seu ensino-aprendizagem, e sendo necessário aos alunos tanto as

⁵¹ Esta máxima é atribuída a Sócrates (séc. IV a. C.), pois como se sabe, o filósofo nada escreveu. No entanto, e segundo a lenda, esta seria uma das muitas inscrições oraculares inscritas nos templos e terá inspirado o filósofo devido à procura interior e de autoconhecimento de que se reveste a sua própria filosofia.

⁵² Karl Jaspers, filósofo alemão do século XX: 1883-1969.

⁵³ São múltiplos e variados os temas da Filosofia, relacionando-se com o ser humano, o pensamento, a vida e os enigmas daí decorrentes.

competências intelectuais como os conteúdos e as problemáticas essenciais, limitar aquela formação às competências pode revestir uma limitação grave” (op. cit. 130).

Também Desidério Murcho salienta a este propósito:

«A filosofia, pela sua própria natureza, tem uma vocação interdisciplinar. Pois ocupa-se de problemas conceptuais suscitados pelas ciências humanas e da natureza, pelas religiões e pelas artes, assim como pela vida comum. Contudo, não se pode confundir a filosofia com outras áreas de estudo.» (Murcho, 2003: 16)

3.2. A disciplina de Filosofia e o enquadramento legal – o que diz a legislação

«Todos os factos de educação se inscrevem num contexto que denominaremos uma “situação de educação”; o conhecimento das suas características principais é indispensável para a interpretação e a compreensão dos factos educativos. Uma situação de educação pode ser permanente (caso das instituições escolares).» (Mialaret, 1999: 31)

A disciplina de Filosofia, em Portugal, faz parte do currículo dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário como parte da componente de Formação Geral⁵⁴, com carácter obrigatório⁵⁵ no 10º e no 11º anos de escolaridade. No 12º ano, a Filosofia aparecia como opção de alguns cursos, embora desde 2006, com o desaparecimento do exame da disciplina no 12º ano, como opção de acesso ao Ensino Superior, não existam já turmas de Filosofia no 12º ano na maior parte das escolas.

É ainda no contexto do Programa do Ensino Secundário que os objetivos desta disciplina se apresentam de forma tão clara quanto possível:

«Inscrita na componente de formação geral de todos os cursos do ensino secundário, a disciplina de Filosofia é reconhecida em Portugal como componente imprescindível da formação geral da educação secundária, o mesmo é dizer da educação da grande maioria das jovens e dos jovens portugueses, e que num futuro próximo será desejavelmente a totalidade.» (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 4).

⁵⁴ Da Formação Geral fazem parte ainda as disciplinas de Português e Educação Física (ambas trianuais), Língua Estrangeira (que tal como a Filosofia, é também uma disciplina bianual) e Tecnologias de Informação e Comunicação (disciplina anual que apenas consta do currículo no 10º ano).

⁵⁵ A este propósito, o Programa de Filosofia referencia a importância desta disciplina, a sua preponderância histórica no ensino e as disposições enunciadas pela UNESCO: “O documento oficial que estabelece entre nós a revisão curricular do ensino secundário, ao definir a posição da disciplina de Filosofia no conjunto curricular, permite que Portugal, mantendo a sua posição destacada a nível internacional, responda favoravelmente às recomendações da UNESCO atrás referidas e, sobretudo, cabe salientar, consagra a velha tradição portuguesa de atribuir à Filosofia um papel constante no nosso plano de estudos. Na realidade, no contexto da Reforma Pombalina, começou a ensinar-se Filosofia, no que designaríamos hoje por educação secundária, desde 1791, ou seja, há mais de dois séculos, e, a despeito de alguns momentos de crise, tal disciplina nunca deixou de figurar nos currículos daquele nível de ensino” (Henriques, Vicente & Barros (2001: 4).

No Caso do Ensino Recorrente de Nível Secundário, passa-se exatamente o mesmo, sendo a Filosofia também uma disciplina obrigatória da formação geral, decorrendo ao longo de dois anos, com um programa muito semelhante ao do Ensino Regular⁵⁶, como se analisa adiante, no ponto 3.4.4.1. deste capítulo. Também a propósito do Ensino Recorrente se adianta que a maior parte das escolas já não abriram turmas dessa modalidade nos últimos anos, dando prioridade aos cursos EFA de Ensino Secundário, cujo modelo é completamente diverso.

No Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março de 2004, onde se apresentam os princípios que orientam a organização e a gestão dos currículos ao nível do Ensino Secundário, no artigo 6º destinado à *organização*, no ponto 2, alínea a), faz-se referência à importância das disciplinas da formação geral como um todo, não as especificando, mas acentuando que “a componente de formação geral, nos cursos científico-humanísticos, nos cursos tecnológicos e nos cursos artísticos especializados, incluindo de ensino recorrente, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens”.

No Decreto-Lei n.º 272/2007 apresentam-se em anexo as matrizes dos *cursos científico-humanísticos* em modelo (anexo 1 do Decreto-Lei), *científico-humanístico de Ciências e Tecnologias* (Anexo 1.1. do Decreto-Lei), *científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas* (Anexo 1.2. do Decreto-Lei), *científico-humanístico de Línguas e Humanidades* (Anexo 1.3. do Decreto-Lei) e *científico-humanístico de Artes Visuais* (Anexo 1.4. do Decreto-Lei). Em todos estes anexos do Decreto-Lei, de acordo com o modelo enunciado no anexo 1. do Decreto-Lei, a Filosofia aparece como uma disciplina obrigatória da Formação Geral nos 10º e 11º anos, constituída por uma carga horária de dois tempos de 90 minutos semanais em ambos os anos letivos.

3.2.1. A questão do exame de Filosofia do 12º ano

A questão sobre o exame de Filosofia do 12º ano que foi retirado e era condição necessária para a entrada em dezenas de cursos no Ensino Superior tem levado a que muito se tenha escrito acerca desse assunto. Em 2006, a Universidade Nova de Lisboa promoveu um Encontro-Debate sobre a “*Relevância da Filosofia na Sociedade de*

⁵⁶ Henriques, Vicente & Barros (2004, 2005)

*Hoje*⁵⁷. Julga-se pertinente a apresentação sucinta de algumas dessas opiniões, dada a importância que tinha esta disciplina, o cariz absurdo do seu desaparecimento e o modo como até à data presente, tudo parece continuar igual, apesar das manifestações feitas no sentido de repor o exame e de convencer as autoridades competentes, da sua enorme importância. No debate acima referido, considerou-se em geral que era importante abordar a questão do progressivo apagamento desta disciplina como condição de acesso ao ensino superior e também à diminuição da importância da disciplina no contexto dos currículos do Ensino Secundário. Logo no momento de abertura do debate, representantes da Comissão Organizadora (Andrade & Molder: 2007) advertem para a necessidade de destacar a importância da Filosofia nos currículos dada a necessária ligação entre a Filosofia e os outros saberes, o carácter inquestionável da importância da reflexão e da capacidade crítica na formação dos jovens. As autoras salientam a necessidade de articular a Filosofia com a formação e a educação em qualquer idade, e também na infância. Neste artigo faz-se referência à própria Constituição da República Portuguesa⁵⁸, a qual apresenta alguns direitos relativamente à liberdade de ensinar e de aprender, onde se salienta a necessidade de não interferência do Estado no que concerne às diretrizes ideológicas no ensino. Aqui é apresentado o direito ao ensino e à aprendizagem da Filosofia como um imperativo de qualquer cidadão livre; a Filosofia contribui para um desabrochar do pensamento autónomo e crítico e é uma disciplina única, sendo a desvalorização sucessiva a que nos últimos anos tem sido submetida por imperativos institucionais, considerada uma perda enorme, cujas consequências apenas se vislumbrarão no futuro.

David (2007) denuncia a deterioração com que os professores de Filosofia se têm deparado nos últimos anos, salientando a urgência de reposição do exame do 12º ano na disciplina de Filosofia, pois não havendo exame, os alunos não escolhem a disciplina por se tratar de uma opção que não serve para a entrada em qualquer curso. Dado que o exame foi até ao ano de 2005 condição para a entrada em dezenas de cursos superiores, esse facto não era apenas considerado dignificante para a disciplina em si mesma, mas condição formativa imperiosa para os alunos que prosseguiam estudos nas mais

⁵⁷ Os artigos que serão citados encontram-se na revista "*Philosophica – Filosofia e Espaço Público*" nº 30 (2007). Lisboa: Departamento de Filosofia da Universidade de Lisboa.

⁵⁸ http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema_Politico/Constituicao/constituicao_p03.htm, Portal do Governo, acedido em 04/01/2009, onde lê no artigo 42º "(Liberdade de criação cultural) – 1. É livre a criação intelectual, artística e científica." E no Artigo 43º "(Liberdade de aprender e ensinar) 1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar; 2. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas".

variadas áreas disciplinares. David apresenta ainda uma breve mas clara exposição acerca do exame de Filosofia do 11º ano⁵⁹, salientando a necessidade de repor o exame do 12º ano, dado que o do 11º ano não passou de “um episódio lamentável” (2007: 136). Outras intervenções são relevantes na mesma revista⁶⁰, apresentadas por personalidades oriundas de áreas diversas como a Medicina⁶¹ ou a Engenharia⁶². Outras vozes também se apresentam no mesmo tom, constatando a importância da Filosofia, assistindo com perplexidade ao seu apagamento institucional. Adriano Moreira⁶³ expõe algumas características gerais da sociedade atual e os vários tipos de violência, como a económica, a ecológica e a política, onde os imperativos são de ordem pouco ética; salienta a importância da Filosofia e da formação filosófica como impeditivas do processo de alienação que nas sociedades contemporâneas conduz os indivíduos a não pensar e a não questionar as situações e os acontecimentos. A Filosofia pode e deve ser um elemento orientador da vida humana, do pensamento e da ação, que marque a diferença entre a alienação e a afirmação, entre a indiferença e as referências valorativas.

Na Portaria n.º 1322/2007, de 4 de outubro, introduzindo alterações ao Decreto-Lei n.º 74/2004, sobre os princípios que orientam a organização e a gestão do currículo e a avaliação e a certificação das aprendizagens no Ensino Secundário, o exame de Filosofia do 12º ano já não aparece, na listagem dos exames nacionais (Anexo II do artigo 32º do Documento). No entanto, a disciplina de Filosofia no 12º ano aparece designada como Filosofia A (Anexo IV do artigo 32º do Documento). Quanto a este facto (a disciplina de Filosofia A do 12º ano aparecer no papel mas o exame ter desaparecido, levou a comentários dos professores inquiridos (cf. Capítulo 7 deste estudo, ponto 7.10.2. *A perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano*), dado que na prática, a disciplina deixa de existir para esse ano letivo, e nas escolas praticamente as turmas de Filosofia do 12º ano também desaparecem. A disciplina no

⁵⁹ O exame nacional de Filosofia do 11º ano teve uma primeira época em 2006 e terminou em 2007, estando, segundo alguns, o seu aparecimento ligado aos equívocos que conduziram ao desaparecimento do exame de Filosofia no 12º ano.

⁶⁰ “*Philosophica – Filosofia e Espaço Público*” n.º 30 (2007). Lisboa: Departamento de Filosofia da Universidade de Lisboa.

⁶¹ Almeida (2007). (do Instituto Português de Oncologia) Saber pensar. *Philosophica – Filosofia e Espaço Público*” n.º 30, 132-135.

⁶² Silva (2007). (do Instituto Superior Técnico) Filosofia e Inteligibilidade Científica. *Philosophica – Filosofia e Espaço Público*” n.º 30, 128-132.

⁶³ Moreira, A. (2007). Sobre o Ensino da Filosofia. *Philosophica – Filosofia e Espaço Público*” n.º 30, 109-113.

12º ano deixou de ter peso no exame, deixou de constituir uma possibilidade de entrada para muitos cursos e extinguiu-se.

O exame de Filosofia no 11º ano aparece na modalidade de exame de equivalência à frequência, para alunos que não tenham obtido aproveitamento na frequência desses anos letivos, como acontece com todas as outras disciplinas (Anexo I do artigo 32º do Documento) ⁶⁴.

No entanto, as alterações que se avizinham podem constituir boas notícias e trazer uma réstea de esperança relativamente a este assunto, já que o Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação apresenta pela primeira vez um projeto de testes intermédios para a disciplina de Filosofia no 10º ano, para o ano letivo de 2010/2011 ⁶⁵. Esta prova poderá constituir o início das intenções de reposição dos exames da disciplina de Filosofia, o que constituirá um novo ânimo e uma revitalização para esta área nos próximos anos letivos. No entanto, é de salientar que as intenções de repor o exame poderão ser apenas relativamente ao 11º ⁶⁶ e não ao 12º ano, o que continuaria a implicar a inexistência da disciplina de Filosofia no 12º ano, como já se referiu.

3.3. Funções da Escola e dos Professores

«... para que uma boa formação teórica seja exequível, devem ser melhoradas as condições de trabalho dos professores. Muitas vezes, estas condições não permitem concretizar aquilo que teoricamente seria mais correto implementar na prática pedagógica. Nomeadamente, o ensino personalizado, pelo excessivo número de alunos que constituem as turmas, a utilização de meios audiovisuais (...) e o enquadramento das atividades escolares na comunidade (...) Nestas circunstâncias, um professor inicialmente motivado pode desanimar e desistir da tentativa de desenvolver um ensino de qualidade.» (Jesus, 2000: 449)

⁶⁴ O documento é a Portaria n.º 1322/2007, de 4 de outubro, introduzindo alterações ao Decreto-Lei n.º 74/2004.

⁶⁵ Informações sobre o teste intermédio de Filosofia do 10º ano, a realizar no dia 22/02/11, obtidas em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=9&fileName=Info_2_2011_Filosofia_SEC.pdf, de 02/02/11.

⁶⁶ Como já se referiu no ponto 3.2.1. deste capítulo e alguns docentes declaram no ponto 7.10.2. *A perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano*, do capítulo 7 deste estudo, a reposição do exame de Filosofia no 11º ano não é igual à sua reposição no 12º ano, pois a segunda possibilidade levaria à duração desta disciplina por mais um ano, ou seja, em vez de ser bianual, como acontece atualmente, seria trianual, pelo menos para alguns cursos, como sucedeu até 2005.

Concorda-se com Jesus na necessidade de revalorizar a carreira docente, enquadrando as mudanças, aos níveis, quer da escola em geral, quer da profissão docente, já que ambas se encontram interligadas.

Hannoun (2000) considera que a educação deve ultrapassar a fase da repetição, para atingir o estágio criativo, servindo assim para tornar as pessoas melhores e mais humanas, numa dimensão dialógica que é permanente e contínua. O autor tece duras críticas aos modelos contemporâneos de educação, destacando que estes não preparam os alunos para serem autenticamente humanos, criativos e livres como seria desejável, transmitindo ainda a necessidade de repetição e reprodução de conceitos e de modelos mecanizados que não os tornam mais capazes nem mais humanos. Assim, Hannoun (2000) propõe que se quebre este sistema de mecanização e de repetição, possibilitando o aparecimento da criatividade, contestando os gestos seguros, as verdades absolutas e as certezas adquiridas que apenas impedem que os alunos se desenvolvam plenamente, defendendo que a escola deve preparar para o inesperado, para a surpresa e a incerteza e não para o dado e o adquirido.

Também Luísa Cortesão (1982) questiona o papel da escola e do professor, salientando a sua dimensão ativa e múltipla, já que existe uma atuação dinâmica e permanentemente em mudança, quer da escola, quer dos professores. Para esta autora, o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimentos, mesmo que nesse domínio seja realmente muito competente, pois o que é fundamental é que seja sempre muito mais do que isso, já que o professor deve ser um interventor em todo esse processo. O papel do professor enquanto mediador, formador, motivador, conselheiro e apoiante dos alunos é múltiplo, tendo de responder a inúmeras situações e problemas, abarcando os aspetos da realidade que rodeiam a situação da educação.

Hannoun (2002) apresenta o educador como aquele que transforma a humanidade, podendo alterar o seu futuro, cuja responsabilidade detém. O autor salienta a importância e o papel dos pressupostos que envolvem a educação. De forma divertida, embora talvez pouco realista, encontram-se pressupostos que alimentam a motivação e atuação de tantos professores. Sobre o primeiro pressuposto apresentado pelo autor, “Supõe-se que a Humanidade seja obreira de felicidade” (2002: 13), apontam-se as motivações da Escola e a sua função principal de ensino e de instrução. Pela Escola, anuncia Hannoun, as pessoas podem ser mais felizes, pois graças a ela, desenvolvem-se capacidades de raciocínio crítico, de ajuizar e de refletir, aprofundam-se uns saberes e descobrem-se outros. As expectativas dos professores a esse nível são muitas, pois são

os responsáveis por todo esse processo de melhoria do ser humano que se transforma ao desabrochar as suas capacidades. No papel específico e referente a esta análise sobre o Ensino Secundário, pode questionar-se o professor de Filosofia se também responde afirmativamente a esta questão. De facto, considera-se que sim, pois a Filosofia é por excelência uma disciplina que permite desenvolver as capacidades já referidas. Se a Escola Secundária torna hoje os alunos mais felizes, ou se o contacto com a disciplina de Filosofia poderá contribuir para tal, levaria provavelmente a questionar o significado do conceito Felicidade, a esmiuçar profundamente os problemas e as situações que interpelam os jovens atuais ou até mesmo a questionar a validade e a correspondência da afirmação apresentada pelo autor.

Do segundo pressuposto “Supõe-se positiva a imagem do homem que vai ser formado” (idem: 16), poderia questionar-se a validade dessa afirmação, perante o universo violento da escola atual onde tantas contradições se inter-relacionam, embora não se duvide certamente da intenção inicial deste pressuposto: efetivamente, é válido que a Escola tencione formar os seus alunos da forma mais positiva que lhe é possível, contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades plenas. Se essa é a intenção da Escola, pode ser difícil pô-la em prática ou mesmo executá-la na totalidade, já que os alunos e as alunas são pessoas vivas e dinâmicas, que também estão mergulhadas numa sociedade com os seus problemas próprios.

O terceiro pressuposto “Supõe-se que a pessoa humana seja perfeitível” (idem: 17), apresenta-se consciente da sua dimensão demasiado idealista e otimista. É claro que as pessoas se podem sempre transformar e melhorar as suas capacidades, mas entre isso e ser perfeito vai uma distância extrema. No entanto, pouco importa que sejam ou não realizáveis na totalidade as propostas que o autor aqui apresenta. Mesmo que sejam improváveis de atingir, não perdem assim o seu valor, pois fazem pensar e desejar o melhor da Educação, do papel da Escola e das funções do Professor. Consciente de tal facto, também Hannoun constata que “A existência da perfeitibilidade, como afirmação de que no homem há um possível positivo (...) não pode fundar-se em nenhuma prova experimental” (idem: 19).

O quarto pressuposto “Supõe-se que a pessoa humana esteja capacitada para a liberdade” (idem: 21) dá conta da necessidade de cada um para ser livre e autónomo, capaz de decidir por si, pressupondo que a educação dependerá desse fator e da iniciativa pessoal de cada um. Esta dimensão afigura-se fundamental em todo o processo educativo, e se o é nas áreas da educação e da formação, tanto mais o será na

disciplina de Filosofia e nas dimensões de autonomia, questionamento e livre pensamento que ela implica e de que se reveste. A dimensão da liberdade necessária que o formando tem de ter para que possa ser educado, ou para que a educação o possa afetar e transformar é indissociável da responsabilidade e da autonomia.

Num sentido mais realista, Dubet acentua como o papel da escola e dos professores sofreu alterações muito profundas nas últimas décadas, que têm feito com que deixe de funcionar como uma instituição, já que “é a própria escola, por meio das suas múltiplas ações, que (...) reforça as desigualdades que recebe” (1996: 175). Dessa forma, perante a dinâmica social e as transformações profundas que constantemente se dão, diz ainda Dubet que “A imagem da escola viu-se por isso mudada, ela deixou de ser essa ilhota de justiça formal no seio de uma sociedade inigualitária; ela gera as suas próprias desigualdades e as suas próprias exclusões” (idem: 175).

3.3.1. O ofício de professor

“O professor é, em grande parte, a chave do sucesso ou do fracasso de uma Reforma. Esta, de qualquer maneira, não é viável sem a sua colaboração” (Pardal: 1997, 29).

Patrício destaca o papel dos professores enquanto “educadores profissionais” (1993: 190), realçando os aspetos deontológicos desta atividade, diferenciando seis grandes deveres profissionais dos docentes, relacionados com o ensino, a educação, a comunidade, a família, a instituição e os alunos enquanto pessoas, sujeitos dignos de respeito.

Na apresentação dos deveres profissionais dos professores, o autor salienta aqueles que se referem ao ensino, que se enquadram na atualização e no desenvolvimento permanentes de conhecimentos e de metodologias, na atenção à planificação e correção dos trabalhos e no cuidado com os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Quanto ao segundo ponto da deontologia profissional dos professores, Patrício (1993) destaca a dimensão relacionada com a educação, onde se pretende que o professor tenha conhecimento da atividade educacional e do seu papel ativo nesse processo e das questões éticas relacionadas com o desempenho da sua atividade e com o seu relacionamento com os alunos.

Os deveres dos professores relativos à comunidade respeitam à necessidade de congruência entre o seu comportamento pessoal e cívico e o seu desempenho profissional, pautando-se pela correção e pela ética.

Os deveres do professor relativamente às famílias, apresentados pelo autor, acentuam a cooperação essencial entre famílias dos alunos e docentes, em ordem a obter melhores e mais felizes resultados.

Outro ponto destacado pelo autor, são os deveres dos professores relativamente à instituição, a escola, respeitam ao cumprimento dos requisitos legais que lhe são exigidos e à sua capacidade de respeitar e cumprir as regras e as normas sem perder a sua capacidade crítica e autónoma.

Por último, destacam-se os deveres dos professores com os alunos, que se devem pautar pelo respeito e pela consideração, integrados nos Direitos Humanos, numa articulação ética e justa, num aperfeiçoamento constante, que o autor considera que será a síntese de todos os deveres que anteriormente foram abordados.

Em jeito de conclusão, Patrício salienta ainda como estes deveres, atribuídos a uma função particular que é a de ser professor, fazem parte e integram-se nos deveres mais gerais que todos devem cumprir, e que são os deveres humanos.

Pardal *et al* (2009) auscultaram as representações sociais dos conceitos de *professor*, *aluno* e *dar aula* a um grupo de estudantes jovens que pretendiam ser professores e que estudavam em três instituições em três países distintos⁶⁷, confirmando assim os elementos comuns da globalização dos conceitos, apesar das identidades culturais e geográficas serem tão diversas.

Perrenoud (2003) considera que é fundamental que a relação dos professores com o saber passe pela consciencialização da importância da abordagem por competências, de forma a que possam verdadeiramente ser “capazes de ir além dos textos, de reinventarem a abordagem por competências” (2003: 55), sendo necessário que a sua própria formação passe pela “formação científica, filosófica, epistemológica” (op. cit. 56). Perrenoud defende assim como é fundamental que os professores possam obter esse tipo de formação para modificar as suas práticas, assegurando efetivamente aos seus alunos uma aprendizagem por competências e realizar a diferenciação pedagógica de forma mais consciente, efetiva e justa.

⁶⁷ As instituições e os países referidos pelos autores, são: Universidade de Aveiro, Portugal; Universidade da Bahia, Brasil; e Universidade Belgrano, Argentina (Pardal *et al*, 2009: 41)

Outra importante participação dos professores, ainda segundo Perrenoud, consiste na formação, no desenvolvimento e na condução de projetos na escola, os quais, quando são bem organizados e estruturados, permitem o desenvolvimento de competências e o aumento da motivação por parte dos alunos, constituindo preciosas fontes de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades de argumentação que sejam críticas e criativas. A formação dos professores para a elaboração, conceção e condução de projetos na escola, é essencial, diz Perrenoud, já que este tipo de trabalhos pode representar uma novidade para o professor sem experiência a este nível, “obrigando-o a enfrentar desafios que nem sempre estão organizados à sua medida, bastante diferente das formas habituais de trabalho escolar” (op. cit. 112).

Também a propósito da importância do trabalho de professores e alunos no sentido da construção de um modelo de educação que seja mais justo e mais próximo das necessidades de todos, Perrenoud (1995) destaca noutra obra que o trabalho pedagógico do professor deve ter em conta o respeito pela alteridade dos alunos. Para este autor, “o paradoxo do educador é o de servir-se do seu poder para emancipar o aprendente” (1995: 228), cabendo assim ao professor a função de compreender os discentes, tornando a relação pedagógica mais justa e mais ética, numa atenção constante que passa pela pedagogia, pela comunicação e pelo trabalho, realizados de uma forma permanente. Também Boavida (2010) adverte para a importância da metodologia pedagógica que o professor utiliza, já que esta pode ser propiciadora de condicionamentos e limitar os resultados obtidos, ou pelo contrário, sendo adequada, permitirá o desenvolvimento e a autonomia dos alunos nos resultados obtidos.

Pardal & Martins (2005) refletem sobre a situação da formação contínua de professores, constatando que entre 2001 e 2002 se realizaram ações num total de “25.505” (2005: 105), às quais foi dada acreditação. Após auscultarem os professores, Pardal & Martins concluíram que foram vários os objetivos mobilizadores para a frequência dessas ações, sendo o primeiro “a progressão na carreira e o aprofundamento de conhecimentos científicos” (idem), embora outros sejam também assinalados, mas com menos significado, como as “necessidades de desenvolvimento profissional e de realização pessoal” (idem). Para que a formação contínua de professores seja plenamente eficaz, os autores consideram que é indissociável a sua articulação com a atividade docente, salientando a necessidade de interligar “a experiência do docente, a investigação e a reflexão” (op. cit. 113), centrando a formação na “experiência pessoal e profissional dos professores” (op. cit. 114) para assim valorizar e melhorar as intenções e as práticas.

Jesus (2000) destaca a situação atual dos professores, as situações de mal-estar, perda de prestígio desta profissão e os seus efeitos, quer para os próprios docentes, os alunos e a sociedade. Para este autor, a perda de prestígio da classe docente anda associada à sociedade e aos valores sociais, já que “No passado, predominavam valores ditos intelectuais e humanistas, sendo valorizado o conhecimento, a reflexão, a profundidade na análise dos problemas, bem como a vocação e o espírito de missão” (2000: 32, 33). Em oposição a esses valores, diz Jesus, na sociedade contemporânea, os valores são fundamentalmente “individualistas e economicistas” (op. cit. 33). Outras razões são também acrescentadas pelo autor, destacando como as mudanças sociais e económicas, a rápida evolução dos meios tecnológicos e da informação têm provocado descrédito e desinteresse pela escola e pela atividade docente. Uma solução possível, diz Jesus, é a procura de um novo sentido, quer para a escola, quer para a atividade docente, tornando a primeira num “ensino centrado nos objetivos e nos processos de aprendizagem, responsabilizando os alunos pelos conteúdos desta” (op. cit. 37) e a segunda, através da “mudança no perfil do professor, que não pode ser mero transmissor de conhecimentos de forma expositiva, mas antes facilitador da aprendizagem dos alunos, ajudando estes a aprender por si mesmos (op. cit. 37).

Carlos Ceia (2010) analisa criticamente as modificações mais recentes das políticas para a formação de professores em Portugal, assim como o futuro da profissão. Este autor compara a situação atual dos professores em Portugal, cuja situação institucional é determinada por um cariz político e legislativo, com a de pessoas acorrentadas numa caverna de sombras onde criam que a realidade era aquilo que observavam, em alusão à alegoria da caverna de Platão. A desvalorização da carreira docente tem sido um facto incontestável de desalento e de desmotivação, acentuando o declínio, diz o autor, já que “O professor de hoje não tem tempo para refletir sobre o seu lugar na sociedade, porque a sociedade também não tem tempo para ele e, sobretudo, porque a sociedade pós-industrial nem sequer reconhece a nobreza e a complexidade do seu trabalho” (2010: 08). Ceia destaca com estupefação, como, apesar de não haver por parte da sociedade, qualquer vislumbre de ética ou de respeito no trato aos professores, “abundam manuais de conduta do professor, códigos mais ou menos avulsos, que circulam pelas paredes das escolas, mas que raramente entram na sala de aula propriamente dita” (op. cit. 11). Para Ceia, é fundamental considerar a dignidade e a ética como condições indispensáveis do trabalho docente, assegurando a sua revalorização social e revolucionando a forma atual de ver e de preparar os professores, e propõe o seguinte:

«Acredito que o primeiro passo para a construção de qualquer lei sobre a formação de professores deve começar por aqui: pela mais consensual definição da identidade do professor, pelo respeito pela sua dignidade enquanto profissional dedicado, pelo entendimento da sua condição social como membro de valor, pela solidariedade política para com a sua situação na comunidade. Só depois desta consciencialização se devia pensar nos termos em que se pode construir uma boa lei para a formação de professores.» (op. cit. 17)

Também Rafael Tomé (2005) salienta a necessidade de dignificação da profissão de professor, destacando como esta atividade representa desenvolvimento e aprendizagem que, sendo contínuos e constantes, também se pautam pela busca de aperfeiçoamento e de formação. Na mesma linha de ideias, Filipe Carreira (2005) desenvolve a ideia do professor artífice, cuja necessidade de adaptação às aprendizagens é constante. O autor reclama para a educação o papel da formação para o *ser*, apesar dos requisitos constantes da sociedade materialista de consumo que a impelem para o *ter*, apelando para a responsabilização das famílias no processo educativo e para a maior dignificação da atividade docente.

3.4. Da definição à função do Ensino Secundário

Esteves & Azevedo (2002) caracterizam o Ensino Secundário como ambíguo nas suas funções relativamente aos sistemas educativos, dado que é muitas vezes visto como uma transição para o Ensino Superior. Os autores destacam que no ano letivo de 1994/1995, “no Ensino Secundário a taxa de escolarização atinge os 51,2%” (2002: 204) em Portugal. Na região do Algarve, no ano letivo de 1998/9⁶⁸, os autores apontam um total de 9 453 (61,1%) de alunos a frequentar os cursos de carácter geral, enquanto 3 731 (24,1%) frequentavam os cursos tecnológicos, perfazendo um total de 15 474 (op. cit. 204). Na análise comparativa às regiões do país feita pelos autores neste estudo, os mesmos concluem que “o Algarve ostenta o peso mais forte de Cursos Tecnológicos e mantém a estabilidade dos seus valores, cerca de 24,5%” (op. cit. 205).

Assim, a definição de ensino secundário dada por estes autores é também uma correção:

⁶⁸ A fonte destes dados é apontada pelos autores como referente às Estatísticas da Educação.

«...a operacionalização do conceito de “Ensino Secundário” nem sempre coincide: num conceito alargado abrange o Ensino Secundário “regular” (constituído por cursos de carácter geral, cursos tecnológicos e cursos complementares noturnos), as “escolas profissionais” e o chamado “ensino recorrente”; num sentido mais estrito, inclui o Ensino Secundário “regular”; e num sentido ainda mais restritivo, limita-se aos cursos de carácter geral.» (Esteves & Azevedo, op. cit. 199)

Quanto ao Ensino Recorrente ao nível Secundário, Esteves & Azevedo destacam a sua enorme importância, dado que permite a frequência deste nível de ensino às pessoas que pelos mais variados motivos não o concluíram, possibilitando a aquisição de competências, conhecimentos e habilitações. Os autores salientam a ocorrência de um grande aumento na frequência deste nível de ensino na década de noventa, apresentando-se no continente, no ano letivo de 1998/9, um número de alunos a frequentar o Ensino Secundário Recorrente de 36 623, sendo os alunos do Ensino Secundário (diurno) em número de 380 118⁶⁹. Os autores destacavam como características marcantes deste nível de ensino, a sua procura cada vez maior, invocando como razões, sobretudo as necessidades de as pessoas obterem maiores habilitações ao nível profissional.

De acordo com o Ministério da Educação⁷⁰, o Ensino Secundário organiza-se de acordo com o currículo que consiste nas aprendizagens que se pretende desenvolver neste nível de ensino e que se apoia nos objetivos enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Joaquim Azevedo (2000) acentua que o processo de educação se mundializou, através da solidificação e disseminação da transmissão de modelos e conceitos, defendidos e aperfeiçoados por cientistas da educação, comparando processos e programas, alicerçados pelos sistemas políticos e pela convicção generalizada da sua importância. O autor analisa a escola secundária contemporânea e destaca o carácter incerto que o futuro tem para os alunos, tendo a escola perdido poder e prestígio, deixando de ser atrativa, tornando-se muito mais um local de consumo do que de ação para os jovens.

⁶⁹ Mais uma vez, a fonte apontada para a recolha destes dados, foi: Estatísticas da Educação 1996, 1998, 1999.

⁷⁰ No site <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/secundario/Paginas/default.aspx>, de 02/02/11.

3.4.1. O Currículo do Ensino Secundário

Analisa-se passagens da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), documento que regula o sistema legislativo português, relativo ao sistema de ensino. Na sua formulação de 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), no que se refere ao Ensino Secundário, a Subsecção II, dedicada ao Ensino Superior, indica no artigo 9º os seus objetivos e no artigo 10º, a sua organização. No que respeita aos objetivos do Ensino Secundário, na alínea a), o documento salienta a importância de desenvolver o “raciocínio”, a “reflexão” e a “curiosidade científica”, não esquecendo a importância de aprofundar os fatores que podem originar a “cultura humanística, artística, científica e técnica” que desenvolvam competências para continuar os estudos ou para ingressar na vida profissional. Na alínea b), o segundo objetivo do Ensino Secundário, enunciado pela LBSE, visa dar “aos jovens conhecimentos necessários” para lhes possibilitar a “compreensão das manifestações estéticas e culturais”, bem como “o aperfeiçoamento da sua expressão artística”. A alínea c) destaca a importância do desenvolvimento e da aquisição do conhecimento “mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação”. Na alínea d) da LBSE destaca-se a dimensão formativa dos jovens, conseguida através da apreensão dos valores regionais, locais e nacionais, de forma a torná-los capazes de se interessarem pela “resolução dos problemas do País” mas também sensibilizá-los “para os problemas da comunidade internacional”. Na alínea e), destaca-se o intercâmbio com o exterior, as empresas, a vida profissional e a comunidade em geral; na alínea f) também se salienta a importância da “orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica” com a intenção de os orientar para atividades profissionais; por último, a alínea g) assegura a dimensão de “criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disposição e adaptação à mudança”.

Apesar das alterações legislativas seguintes (1ª alteração à LBSE, Lei n.º 115/97 de 19 de setembro; 2ª alteração à LBSE, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto e 3ª alteração à LBSE, Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto), estes grandes objetivos enunciados na LBSE de 1986 continuam atuantes e ativos, sendo possível adequá-los à realidade presente.

Ainda na análise referente à LBSE, na parte respeitante ao Ensino Secundário, o artigo 10º estabelece a sua organização, apresentando ideias gerais, como o acesso ao mesmo (após completar o ensino básico), a duração de três anos, a distribuição dos cursos de

acordo com as áreas de estudos ou as profissionalizantes e outras disposições gerais respeitantes ao funcionamento dos cursos.

No seu artigo 20º, a LBSE contempla as diretrizes para o “Ensino Recorrente de Adultos”, onde estabelece a idade mínima para frequentar cursos em horário pós-laboral, e que é para o Ensino Secundário, de dezoito anos e estabelece diretrizes muito gerais para o seu funcionamento.

A 1ª alteração à LBSE, Lei n.º 115/97 de 19 de setembro não tem contributos ao nível do Ensino Secundário, destacando alterações no acesso ao ensino superior e na aquisição de graus académicos e diplomas.

A 2ª alteração à LBSE, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto destaca alterações muito profundas e a muitos níveis, embora no que respeite ao Ensino Secundário, na subsecção II, Artigo 9º, os objetivos que enuncia sejam exatamente iguais aos que se apresentam na LBSE de 1986, cujo artigo também é o 9º.

No seu artigo 10º, referente à Organização do Ensino Secundário, também a versão inicial da LBSE de 1986 e a sua 2ª alteração, de 2005, dizem exatamente o mesmo.

No que concerne ao Ensino Recorrente de Adultos, lê-se no artigo 20º da LBSE de 1986 exatamente o mesmo que se encontra no artigo 23º da sua alteração de 2005: destaca-se a existência desse modelo de ensino para aqueles que não completaram (neste caso, o Ensino Secundário), estipulando-se que para a sua frequência tenham 18 anos ou mais, salientando que os diplomas e os certificados são semelhantes aos que se atribuem aos estudantes do ensino regular, acentuando as diferenças nas “formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados” (ponto 4 do documento). A possibilidade de inclusão de formação profissional é contemplada para este tipo de ensino tal como para o ensino regular.

Quanto à terceira alteração à LBSE, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, publicada em DR N.º 166, de 27 de agosto de 2009, a sua incidência estabelece-se logo no início, da seguinte forma “Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade”.

No ponto 4 deste documento, define-se o momento em que termina a escolaridade obrigatória, o que acontece com a conclusão do Ensino Secundário ou quando o aluno atingir os 18 anos de idade.

3.4.2. O enquadramento legal do Programa – o que diz a legislação

Analisa-se agora os programas de Filosofia, especialmente aquele⁷¹ que se encontra em vigor na altura deste estudo e acerca do qual incide esta investigação. Interessa auscultar o Programa atual, no sentido de entender em que medida os conceitos deste modelo de análise podem ser nele enquadrados.

É no próprio Programa da disciplina de Filosofia que se encontra a confirmação da sua extrema importância e do seu peso significativo na educação e na formação, dizendo a este respeito Henriques, Vicente & Barros:

«O mesmo *Relatório Delors* reconhece a importância da disciplina de Filosofia - em conjunto com a História - na configuração deste novo imperativo educativo que o aprender a viver juntos consubstancia; ambas as disciplinas poderão assumir um importante papel na constituição de uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e também de reinventar novas formas de vida em comum.» (2001: 4)

Os autores do Programa destacam também a importância dada pela UNESCO à Filosofia, assinalando-lhe as características únicas e determinantes que o economicismo das políticas e o utilitarismo e o pragmatismo da época atual parecem por vezes querer esquecer ou ocultar, revela muito do que esta disciplina pode fazer em nome de uma educação democrática.

«No que respeita à Filosofia, a UNESCO vem solicitando a todos os Estados a introdução ou o alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania. Esta aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática tem a ver com o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina não apenas no processo do saber de si, de cada um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, diretamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária.» (2001: 4)

Uma sociedade sem Filosofia é sem dúvida uma sociedade muito mais pobre e insuficiente do que aquela onde esta disciplina se encontra nos currículos estudados. São tantas as funções da Filosofia na formação que, ao enumerá-las, se tem consciência do muito mais que, sendo também importante, fica ainda por dizer, dizem ainda Henriques, Vicente & Barros:

⁷¹ Henriques, Vicente & Barros (2001).

«Este apelo à inserção sistemática da Filosofia no secundário releva de uma conceção desta disciplina de que decorrem três funções essenciais:

- permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais";
- "aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros";
"aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados.» (op. cit. 4)

Os mesmos autores apresentam ainda a necessidade que as aprendizagens se façam num contexto aberto, dinâmico, multifacetado, crítico e ético e se enquadrem e articulem numa sociedade em constante alteração e desenvolvimento. A dimensão da Filosofia apresenta-se como fulcral, não só pelas suas características intrínsecas e libertadoras através da reflexão e da crítica, mas também pela constituição das suas temáticas, as quais permitem “pensar sobre a vida” (op. cit. 5), refletir e problematizar sobre as grandes questões do ser humano e da atualidade:

«... esta redimensionação do papel da Filosofia no quadro dos novos desafios do ensino secundário, faz dela não só uma componente essencial da formação pessoal da juventude como também a caracteriza como um instrumento da vivência e aprofundamento da vida democrática.» (Henriques, Vicente & Barros, op. cit. 5)

3.4.3. Os Programas de Filosofia do Ensino Secundário

«Será que estaremos então preparados para aceitar que os programas académicos e as formas de avaliação com eles associadas são invenções sociais tão explicáveis como quaisquer outras invenções humanas, mecânicas ou sociológicas?» (Young, 1982: 183)

A pertinência da questão colocada por Young (1982) leva ao questionamento sobre as ideologias e os valores que dominam nas sociedades e a forma como influem também nos programas escolares. Van Haech (1994) diz a propósito deste autor que “Young constatava então que as “altas-ligações” do saber eram também as mais rebeldes à inovação pedagógica, as que valorizavam antes de tudo os saberes livrescos e abstratos, separados da experiência quotidiana e em afinidade com o individualismo intelectual” (1994: 81).

Sabendo-se assim como os programas das disciplinas são construções sociais, inventando-se, adaptando-se e contruindo-se em função das características dominantes nas várias épocas, observam-se alguns programas anteriores da disciplina de Filosofia

(quadros 5 e 6), considerando a sua constituição e construção de acordo com os parâmetros que então dominavam.

Boavida (1991: 60 e seguintes) faz uma análise dos programas de Filosofia em Portugal desde o final do século XIX até aos anos 90, altura em que escreve esta obra⁷². Essa análise, sendo interessante dadas as comparações históricas que estabelece, ainda não contempla o programa atual, cuja vigência foi posterior à sua data de publicação.

O quadro 5 apresenta esses programas anteriores de Filosofia em Portugal, desde o final do século XIX até 1974, a partir das informações fornecidas pelo autor⁷³.

De acordo com a leitura feita a partir deste quadro, constata-se assim que os programas de Filosofia vigentes nas épocas aqui assinaladas relacionavam-se também com a mentalidade dominante, traduzindo espírito semelhante àquele que presidia à elaboração dos programas de outras disciplinas.

Quadro 5 – Programas de Filosofia em Portugal desde 1895 até 1974

Datas dos Programas	Conteúdos	Alterações	Intenções da Filosofia
1895 e 1897	Introdução, Psicologia; “Lógica” no 1º ano; “Moral; Noções de Metafísica” no 2º.		Dupla e contraditória: preocupação científica e positivista, segundo o espírito da época; dimensão espiritualista.
1905	Matemática; Cosmologia; Biologia; Sociologia.	Renovação na dimensão da Filosofia	Intenção positivista de apresentar as ciências, mas numa perspectiva globalizante, como parte do estudo da Filosofia (dimensão epistemológica)
1918	Introdução à Filosofia: lógica, Cosmologia, Ética e Religião, Método e Períodos da História da Filosofia Lógica Formal Psicologia	Colocação de problemas filosóficos	Programa mais reduzido. A Filosofia para sistematizar e sintetizar reflexões e apreciações dos valores
1919	Psicologia; Lógica das Ciências da Natureza e das Ciências do Espírito; Moral; História da Filosofia.	Mais alterações em 1919	Orientação diferente e mais afastada do positivismo. Preocupação com a referência ao real e só depois com a sistematização e organização do pensamento.
1930, 1931, 1934 e 1935	Psicologia estruturada em três dimensões (vida cognitiva, vida afetiva e vida ativa); Lógica com uma estrutura mais moderna. Metafísica (onde se trata da Teoria do Conhecimento).	Pequenas alterações entre cada um destes anos	Preocupação com a faixa etária dos alunos e a adequação dos conteúdos e das leituras à mesma.
1936	Psicologia: Moral e Metafísica; Lógica Formal e Metodologia.	A Psicologia como propedêutica da atividade filosófica.	Relacionar com a razão humana; a Psicologia como a raiz da Filosofia e das suas áreas disciplinares que eram vistas como ciências filosóficas. Aproveitar os conhecimentos dos alunos.
1948 a 1974	Introdução sobre Ciência e Filosofia e tipos de conhecimento; Psicologia: Fenómenos Psíquicos e Vida Psíquica; Lógica Formal; Metodologia, Teoria do Conhecimento; Ética; Estética; Metafísica.	Praticamente sem alterações ao longo desse tempo. Pequenas alterações entre 1954 e 1972.	Introdução ao Programa de Filosofia dada pela Psicologia. A Psicologia estudada durante um ano letivo. A Psicologia considerada como uma introspeção.

Fonte: adaptado a partir de Boavida (1991).

⁷² Boavida (1991). *Filosofia – do Ser e do Ensinar*.

⁷³ Boavida (1991: 64).

No primeiro programa (final do século XIX) encontra-se a preocupação já com algum teor positivista (que era comum na época) aliada a intenções espiritualistas (que também eram o resultado da mentalidade católica e monárquica de então). No segundo programa, no início do século XX (1905), a preocupação é já francamente positivista e assim sendo, os conteúdos da Filosofia aliam-se também à vertente científica e metodológica. Já no terceiro e no quarto programas, a intenção da Filosofia vai refletindo as características da época, numa altura de pós-guerra, ligando-se muito aos valores, às disciplinas filosóficas e à capacidade de reflexão. Nos programas seguintes até 1974, existe a preocupação de integrar os conteúdos da Psicologia na Filosofia, dado que a primeira não surgia ainda como uma disciplina autónoma nos currículos portugueses.

O autor debruça-se ainda sobre o programa vigente na época em que escreve (anos 90, cf. quadro 6) e onde a Psicologia desaparece dos programas de Filosofia para emergir como uma disciplina própria e autónoma, deixando assim espaço para que a segunda se desenvolva em temáticas mais adequadas à reflexão durante dois anos de ensino obrigatório para todas as áreas do Ensino Secundário. Nessa época (anos 90) a Filosofia era ainda componente obrigatória no 12º ano para os Cursos Humanísticos (era o chamado 3º curso).

Assim, o quadro 6, também adaptado a partir de Boavida (1991: 65), mostra as características que se apresentavam naquele que era então, o programa em vigor desta disciplina. O autor especifica que as tendências dos programas que vigoravam nos anos 90 se afastavam das anteriores no que concerne aos aspetos mais espiritualistas e subjetivos, salientando mesmo a preocupação presente com as “perspetivas mais filosóficas ou epistemológicas” (idem: 67).

Quadro 6 – Programa de Filosofia vigente nos anos 90

Programa de Filosofia vigente nos anos 90	Conteúdos	Intenções	Alterações relativamente ao programa anterior
10º ano	Emergência do Filosofar: Filosofar sistemática e espontânea; Atitude Filosófica Mito à Razão A dialética da Ação e do Conhecimento: O Homem como produtor/produto de cultura; Os diferentes modos de apropriação do real A Atividade Religiosa A Atividade Ético-Política A Atividade Estética	Grande profusão de textos.	Desaparece a parte relativa à Psicologia Adaptação de alguns conteúdos anteriores e que são aqui transformados. Dantes falava-se em disciplinas filosóficas (Teodiceia, Ética, Estética) e passa a falar-se em Atividades.
11º ano	Dialética da Ação e do Conhecimento Estudo de vários filósofos.	Grande profusão de textos.	Segue alguma da estrutura anterior.

Fonte: adaptado a partir de Boavida (1991).

Da observação deste quadro, constata-se que era o programa relativo ao 10º ano que mais similaridades apresentava com o atual: a parte da reflexão filosófica, assim como os valores, nas dimensões ética, estética e religiosa, encontram-se presentes; se no programa do 11º ano dos anos 90, poucas semelhanças existem com o atual, denotava-se já preocupação com o conhecimento.

Concorda-se com Van Haecht, quando afirma que os currículos não se referem apenas aos conteúdos programáticos de determinada época ou cultura, mas também aos “modelos culturais implicitamente transmitidos nesse contexto particular” (1994: 77), dando como exemplo, na sequência de Young (1982), a importância dos valores, interesses e preceitos culturais que estão implícitos na conceção e elaboração dos programas escolares.

3.4.4. O programa atual

«O sistema de educação propõe para cada nível programas gerais e particulares que vão definir o conteúdo do ensino a ministrar ou da educação a desenvolver. Estes programas, segundo a sua adaptação ao nível dos alunos e à experiência das crianças, são também elementos que vão determinar em parte as situações de educação.» (Mialaret, 1999: 36)

O Programa de Filosofia (para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos do Ensino Regular), que atualmente se encontra em vigor é de 2001⁷⁴, sendo aquele a que este estudo se refere.

O Programa destina-se a ser lecionado ao longo de dois anos letivos (10º e 11º), nos Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos, sendo a Filosofia uma das disciplinas obrigatórias de formação geral, tendo uma carga horária constituída por dois tempos semanais de 90 minutos.

3.4.4.1. Comparação entre programas de Filosofia: Ensino Regular e Ensino Recorrente

Comparam-se os Programas de Filosofia existentes, o do ensino Regular, para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, que atrás se referiu, cuja homologação se deu em 22/02/2001, e o Programa do Ensino Recorrente de Nível Secundário, cuja

⁷⁴ Henriques, Vicente & Barros (2001).

homologação se deu em duas datas separadas: em 01/10/2004, para o 10.º ano, e em 24/08/2005, para o 11.º ano⁷⁵. Em ambos os programas, os autores são os mesmos (Henriques, Vicente & Barros), sendo a coordenação, também em ambos os casos, da responsabilidade da mesma pessoa⁷⁶.

Quadro 7 - Comparação dos conteúdos programáticos relativos ao 10º ano

Programa do Ensino Regular 10º ano de escolaridade	Programa do Ensino Recorrente 10º ano - Conteúdos/Temas dos Módulos 1, 2 e 3
I - Módulo inicial – INICIAÇÃO À ATIVIDADE FILOSÓFICA 1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar 1.1. <i>O que é a Filosofia?</i> - uma resposta inicial 1.2. <i>Quais são as questões da Filosofia?</i> - alguns exemplos 1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico II - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES 1. A Ação Humana - Análise e compreensão do agir 1.1. A rede conceptual da ação 1.2. Determinismo e liberdade na ação humana 2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa 2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas 3. Dimensões da ação humana e dos valores 3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convicencial 3.1.1. Intenção ética e norma moral 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas 3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade <i>Opção por 3.2. ou 3.3.</i> 3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética 3.2.1. A experiência e o juízo estéticos 3.2.2. A criação artística e a obra de arte 3.2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento 3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa 3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões 3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância 4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo <i>Opção por UM tema/problema.</i> - Os direitos humanos e a globalização - Os direitos das mulheres como direitos humanos - A responsabilidade ecológica - A manipulação e os meios de comunicação de massa - O racismo e a xenofobia - O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil - A obra de arte na era das indústrias culturais - A dessacralização do mundo e a perda do sentido - A paz mundial e o diálogo inter-religioso - Outros	MÓDULO 1 A FILOSOFIA, A AÇÃO HUMANA E OS VALORES 1. Introdução à filosofia e ao filosofar 1.1. O que é a Filosofia? - uma resposta inicial 1.2. A dimensão discursiva do trabalho filosófico 2. A ação humana e os valores como questões filosóficas 2.1. Análise e compreensão do agir 2.1.1. A rede conceptual da ação 2.1.2. Determinismo e liberdade na ação humana 2.2. Análise e compreensão da experiência valorativa 2.2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos 2.2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas MÓDULO 2 A AÇÃO HUMANA E OS VALORES ÉTICO-POLÍTICOS - ANÁLISE E COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA CONVIVENCIAL 1. Intenção ética e norma moral 2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições 3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas 4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade MÓDULO 3 (OPÇÃO 1) A AÇÃO HUMANA E OS VALORES ESTÉTICOS - ANÁLISE E COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA 1. A experiência e o juízo estéticos 2. A criação artística e a obra de arte 3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento 4. Tema/Problema do mundo contemporâneo (<i>Opção por 4.1., 4.2. ou 4.3.</i>) 4.1. A obra de arte na era das indústrias culturais 4.2. Arte e ideologia 4.3. Outro tema MÓDULO 3 (OPÇÃO 2) A AÇÃO HUMANA E OS VALORES RELIGIOSOS - ANÁLISE E COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA RELIGIOSA 1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência 2. As dimensões pessoal e social das religiões 3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância 4. Tema/Problema do mundo contemporâneo (<i>Opção por 4.1., 4.2. ou 4.3.</i>) 4.1. A dessacralização do mundo e a perda do sentido 4.2. A paz mundial e o diálogo inter-religioso 4.3. Outro tema

Fonte: Quadro adaptado⁷⁷

⁷⁵ Embora o documento se apresente numa versão conjunta para o 10º e o 11º ano: Henriques, Vicente & Barros (2004, 2005).

⁷⁶ A coordenadora em ambos os programas, é Maria Manuela Bastos de Almeida.

⁷⁷ No caso do ensino regular, a adaptação faz-se de Henriques, Vicente & Barros (2001).

No caso do Ensino Recorrente de Nível Secundário, a adaptação é a partir de Henriques, Vicente & Barros (2004, 2005).

Embora o Ensino Recorrente Secundário por Módulos Capitalizáveis tenha perdido protagonismo nos últimos anos, devido à cessação da abertura de turmas desses cursos, na maior parte das escolas, optando-se, em regime pós laboral, por abrir cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), das Novas Oportunidades, com estruturação, intenções e princípios muito diversos, a análise que se estabelece nesta investigação tendo por base a comparação entre os dois programas deve-se sobretudo, à análise empírica deste estudo contemplar entrevistas realizadas a 30 alunos adultos que então frequentavam esta modalidade de ensino (capítulo 8).

Os programas de Filosofia, tendo sido construídos pela mesma equipa, apresentam mais semelhanças do que diferenças, sendo poucas as diferenças encontradas, as quais são aqui assinaladas (cf. quadro 7).

No caso do Programa do Ensino Recorrente, a estruturação é dividida em seis Módulos, cada um deles lecionado num período letivo, sendo os três primeiros destinados ao 10º ano e os seguintes ao 11º ano. Os conteúdos dos Módulos são correspondentes aos conteúdos dos pontos programáticos, no caso do Programa do Ensino Regular, conforme se apresenta nos quadros seguintes.

Analisa-se, em primeiro lugar, a estrutura do currículo referente ao 10º ano. Observa-se o quadro 7, que apresenta a comparação entre os conteúdos programáticos relativos ao 10º ano: na primeira coluna, encontra-se o programa do Ensino Regular e a segunda apresenta o programa para o Ensino Recorrente. Constatase que os conteúdos são semelhantes.

Realça-se a obrigatoriedade que transparece no programa do Ensino Recorrente relativa ao prazo de cumprimentos dos módulos, cujo carácter sequencial tem de ser respeitado, não podendo haver inversão de matérias em tempos diferentes. No caso do ensino regular, acontece que por vezes os docentes, na planificação inicial do seu trabalho, decidem trocar conteúdos do mesmo ano, dando uns mais cedo e outros mais tarde, sendo possível tal facto, desde que devidamente registado nas planificações e nas atas das reuniões departamentais.

No Módulo 1, que no caso do Ensino Recorrente, abrange o tempo referente ao 1º período letivo, os conteúdos são semelhantes, sendo também aproximadamente esse o tempo em que decorre a leção dos mesmos conteúdos, no ensino regular.

No caso do Módulo 2, procede-se da mesma forma: os conteúdos são semelhantes em ambos os programas, abarcando o 2º período letivo, em ambos os casos, no Ensino

Recorrente, pela obrigatoriedade legal de cumprir o módulo, e no caso do ensino regular, pelas conveniências dos professores na organização das suas planificações.

Quadro 8 - Comparação dos conteúdos programáticos relativos ao 11º ano

Programa do Ensino Regular - 11º ano de escolaridade	Programa do Ensino Recorrente - 11º ano - Conteúdos/Temas dos Módulos 4, 5 e 6
<p>III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA</p> <p>1. Argumentação e lógica formal <i>Opção pela abordagem segundo os paradigmas das lógicas aristotélica ou proposicional.</i></p> <p>1.1. Distinção validade - verdade 1.2. Formas de inferência válida 1.3. Principais falácias</p> <p>2. Argumentação e retórica 2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório 2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais</p> <p>3. Argumentação e Filosofia 3.1. Filosofia, retórica e democracia 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica 3.3. Argumentação, verdade e ser</p> <p>IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</p> <p>1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva 1.1. Estrutura do ato de conhecer 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento 2. Estatuto do conhecimento científico 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade</p> <p>3. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica <i>Opção por UM tema/problema.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A ciência, o poder e os riscos - A construção histórico-social da ciência - O trabalho e as novas tecnologias - O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana - A industrialização e o impacto ambiental - A investigação científica e os interesses económico-políticos - A tecnociência e a ética - A manipulação genética - Outros <p>V - Unidade final – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA <i>Opção por 1., 2. ou 3.</i></p> <p>1. A Filosofia e os outros saberes 1.1. Realidade e verdade - a plurivocidade da verdade 1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar</p> <p>2. A Filosofia na cidade 2.1. Espaço público e espaço privado 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania</p> <p>3. A Filosofia e o sentido 3.1. Finitude e temporalidade - a tarefa de se ser no mundo 3.2. Pensamento e memória - responsabilidade pelo futuro</p>	<p>MÓDULO 4 - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA</p> <p>1. Argumentação e lógica formal <i>Opção pela abordagem segundo os paradigmas das lógicas aristotélica ou proposicional</i></p> <p>1.1. Distinção validade – verdade 1.2. Formas de inferência válida 1.3. Principais falácias</p> <p>2. Argumentação e retórica 2.1. O domínio do discurso argumentativo – a procura de adesão do auditório 2.2. O discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e de falácias informais</p> <p>3. Argumentação e Filosofia 3.1. Filosofia, retórica e democracia 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica 3.3. Argumentação, verdade e ser</p> <p>MÓDULO 5 - O CONHECIMENTO E RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</p> <p>1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva 1.1. Estrutura do ato de conhecer 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento 2. Estatuto do conhecimento científico 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico 2.2. Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade</p> <p>MÓDULO 6 - DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA <i>Opção por 1., 2. ou 3.</i></p> <p>1. A filosofia e os outros saberes 1.1. Realidade e verdade – a plurivocidade da verdade 1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar –</p> <p>1.3. Tema /Problema do mundo contemporâneo (Opção por 1.3.1., 1.3.2., ou 1.3.3.)</p> <p>1.3.1. A ciência, o poder e os riscos 1.3.2. A tecnociência e a ética 1.3.3. Outro tema</p> <p>2. A filosofia na cidade 2.1. Espaço público e espaço privado 2.2. Convicção, tolerância e diálogo – a construção da cidadania</p> <p>2.3. Tema /Problema do mundo contemporâneo (Opção por 2.3.1., 2.3.2., ou 2.3.3.)</p> <p>2.3.1. O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana 2.3.2. Os direitos humanos e a globalização 2.3.2.1. Outro tema</p> <p>3. A filosofia e o sentido 3.1. Finitude e temporalidade – a tarefa de se ser no mundo 3.2. Pensamento e memória – responsabilidade pelo futuro</p> <p>3.3. Tema /Problema do mundo contemporâneo (Opção por 3.3.1., 3.3.2., ou 3.3.3.)</p> <p>3.3.1. A responsabilidade ecológica 3.3.2. A responsabilidade pelas gerações futuras 3.3.3. Outro tema</p>

Fonte: Quadro adaptado⁷⁸.

⁷⁸ No caso do ensino regular, a adaptação faz-se de Henriques, Vicente & Barros (2001). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*. No caso do Ensino Recorrente de Nível Secundário, a adaptação é a partir de Henriques, Vicente & Barros (2004, 2005). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos. Ensino Recorrente de Nível Secundário; cursos científico – humanísticos, cursos tecnológicos e cursos artísticos especializados*.

Quanto ao Módulo 3, num e no outro caso, contemplam-se duas opções em alternativa (Valores Estéticos ou Valores Religiosos). A diferença entre os dois programas reside na parte relativa ao ponto 4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo, *Opção por um tema/problema.*, que aparece no programa do Ensino Regular e não se encontra no Programa do Ensino Recorrente.

Quanto aos conteúdos programáticos correspondentes ao 11º ano, analisa-se o quadro 8. Constatase que os conteúdos relativos ao *capítulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia*, do ensino regular e ao Módulo 4 do Ensino Recorrente, *Racionalidade Argumentativa e Filosofia*, são semelhantes.

O capítulo seguinte do programa do Ensino regular, *O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica* também é semelhante ao Módulo 5 do Ensino Recorrente, *O Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica*, embora apenas nos pontos 1 e 2. No programa do ensino regular, o capítulo 5 apresenta ainda um ponto 3, designado *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica*, constituído pela proposta de exploração de um tema, contendo diversas possibilidades de opção, que não figura neste capítulo no programa do Ensino Recorrente.

Ao analisar comparativamente a parte V - *Unidade final – Desafios e Horizontes da Filosofia*, do programa do ensino regular e o Módulo 6, *Desafios e Horizontes da Filosofia*, do programa do Ensino Recorrente, constata-se semelhanças e diferenças: as semelhanças encontram-se nos títulos, na apresentação de três temas em opção, na obrigatoriedade de escolha apenas de um deles e na estrutura dos temas nos dois primeiros pontos. As diferenças encontram-se na adição de um terceiro ponto em cada uma das opções, no caso do programa do Ensino Recorrente, o qual consiste, nos três casos, no tratamento de um *Tema /Problema do mundo contemporâneo* que tem alguma adequação ao assunto em causa. Neste Programa, em cada uma das três opções, o terceiro subponto destina-se ao tratamento de um *Tema /Problema do mundo contemporâneo*, sugerindo-se dois temas e dando-se a possibilidade de escolha de outro. Os temas que são apresentados no Programa do Ensino Recorrente, módulo 6, no tema 1, *A ciência, o poder e os riscos* e *A tecnociência e a ética*, também se encontram no Programa do ensino Regular, no capítulo IV, no ponto 3, onde se apresentam muitos temas para escolher apenas um.

Quanto ao tema 2, do Módulo 6 do Ensino Recorrente, sugerem-se dois temas, *O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana* e *Os direitos humanos e a globalização*, além de outra possibilidade, escolhida pelo professor. Neste caso, a

primeira opção apresentada, figura também como possibilidade de escolha no programa da Ensino Regular, no seu capítulo IV, ponto 3.

As opções do tema 3 do Módulo 6 do Ensino Recorrente, *A responsabilidade ecológica* e *A responsabilidade pelas gerações futuras*, não sendo exatamente iguais às apresentadas no Programa do ensino Regular, no seu capítulo IV, no ponto 3, podem aproximar-se de alguns temas que ali são propostos, tais como *A industrialização e o impacto ambiental*, *A investigação científica* e os interesses económico-políticos ou *A manipulação genética*.

Quanto à gestão do tempo para os conteúdos apresentados, nos dois programas, é a que se apresenta no quadro 9.

Da sua análise, conclui-se o seguinte:

O tempo letivo total previsto para os dois anos letivos tem uma carga maior no Ensino Recorrente (132 tempos de 90 minutos nos dois anos) do que no Ensino Regular (100 tempos letivos de 90 minutos).

No caso da previsão da gestão temporal para o ensino regular, existe similaridade nos dois anos letivos: a contagem aponta para 50 tempos de 90 minutos no 10º ano, e também para 50 tempos de 90 minutos no 11º ano.

No programa do Ensino Recorrente, existe também igual número de aulas para os dois anos letivos: 66 tempos de 90 minutos para o 10º e 66 tempos de 90 minutos para o 11º ano.

No Ensino Recorrente, o tempo destinado a cada um dos Módulos corresponde rigorosamente a cada período letivo, enquanto no Ensino Regular pode existir flexibilidade na gestão dos tempos letivos de acordo com as planificações acordadas pelos professores dos Departamentos e aprovadas em Conselho Pedagógico.

Outras comparações que se podem estabelecer entre os dois programas de Filosofia (Ensino Regular e Ensino Recorrente) apresentam muitas semelhanças, pelo que a análise que se faz do Programa de Filosofia do Ensino Regular nos pontos seguintes abarca todos esses aspetos.

Quadro 9 - Gestão do tempo nos conteúdos programáticos dos dois programas

Ensino Regular		Ensino Recorrente	
Conteúdos	Tempos letivos propostos no Programa	Conteúdos	Tempos letivos propostos no Programa
I - Módulo inicial – INICIAÇÃO À ATIVIDADE FILOSÓFICA	8 aulas de 90 minutos	Módulo 1 A filosofia, a Ação Humana e os Valores	24 tempos letivo de 90 minutos (12 semanas)
II - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES			
1. A Ação Humana - Análise e compreensão do agir	6 aulas de 90 minutos		
2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa	6 aulas de 90 minutos		
3. Dimensões da ação humana e dos valores	14 aulas de 90 minutos	Módulo 2 A Ação Humana e os Valores Ético-Políticos Análise e compreensão da Experiência Convivial	22 tempos letivo de 90 minutos (11 semanas)
3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivial			
3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética	8 aulas de 90 minutos	Módulo 3 (opção 1) A Ação Humana e os Valores Estéticos Análise e compreensão da Experiência Estética	20 tempos letivo de 90 minutos (10 semanas)
ou			
3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa	8 aulas de 90 minutos	Ou Módulo 3 (opção 2) A Ação Humana e os Valores Religiosos Análise e compreensão da Experiência Religiosa	
4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo <i>Opção por UM tema/problema.</i>	8 aulas de 90 minutos		
III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA	6 aulas de 90 minutos	Módulo 4 Racionalidade Argumentativa e Filosofia	24 tempos letivos de 90 minutos (12 semanas)
1. Argumentação e lógica formal <i>Opção pela abordagem segundo os paradigmas das lógicas aristotélica ou proposicional.</i>			
2. Argumentação e retórica	3 aulas de 90 minutos		
3. Argumentação e Filosofia	5 aulas de 90 minutos		
IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA		Módulo 5 O Conhecimento e a Racionalidade Científica	22 tempos letivos de 90 minutos (11semanas)
1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva	12 aulas de 90 minutos		
2. Estatuto do conhecimento científico	8 aulas de 90 minutos		
3. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica <i>Opção por UM tema/problema.</i>	8 aulas de 90 minutos		
V - Unidade final – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA <i>Opção por 1., 2. ou 3.</i>	8 aulas de 90 minutos	Módulo - 6 Desafios e Horizontes da Filosofia	20 tempos letivos de 90 minutos (10 semanas)

Fonte: Quadro adaptado⁷⁹.

3.4.4.2. Programa do Ensino Secundário Regular

Seguidamente, analisa-se o Programa de Filosofia tal como é apresentado nas suas finalidades, objetivos e conteúdos. Apresenta-se a indicação que o programa a analisar é o do ensino regular (e de facto é-o) embora o programa do ensino recorrente seja igual no ponto de vista das finalidades e dos objetivos, como já se referiu. As diferenças que

⁷⁹ No caso do Programa do Ensino Regular: Henriques, Vicente & Barros (2001); no caso do Programa do Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis: Henriques, Vicente & Barros (2004, 2005).

existem ao nível dos conteúdos também já foram destacadas no ponto anterior, pelo que a análise que se segue (sobretudo a das finalidades e dos objetivos), embora se considere do programa do ensino regular, é nesses aspetos semelhante ao programa do Ensino Recorrente.

3.4.4.2.1. As finalidades

As finalidades do Programa de Filosofia, tendo em vista a formação e a promoção da atividade crítica dos alunos, bem como a “corresponsabilidade com as demais disciplinas das áreas curriculares do ensino secundário, - tendo presentes os objetivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo para o ensino secundário” (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 8) encontram-se especificadas da forma que se segue (cf. quadro 10).

Quadro 10 – Finalidades do programa do Ensino Secundário

Finalidades⁸⁰:

- Proporcionar instrumentos necessários para o **exercício pessoal da razão**, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do caráter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida.
- Proporcionar situações orientadas para a formulação de um **projeto de vida próprio**, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação.
- Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um **pensamento ético-político crítico**, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores.
- Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de **uma sensibilidade cultural e estética**, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência.
- Proporcionar mediações conducentes a uma **tomada de posição sobre o sentido da existência**, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal, assumindo a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável.

Fonte: adaptado a partir de Henriques, Vicente & Barros (2001: 8).

Da análise do quadro 10, adaptado a partir do que é apresentado por Henriques, Vicente & Barros no Programa da disciplina de Filosofia, “Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão” (2001: 8) conclui-se que as suas finalidades se destinam a desenvolver atitudes autónomas e reflexivas nos alunos, permitindo-lhes uma visão global das situações e da vida em geral.

⁸⁰ Os sublinhados a negrito são dos autores do Programa, apresentando-se assim no texto original.

Por outro lado, já ao nível das finalidades, se pode considerar como o programa de Filosofia se encontra orientado para promover atitudes de: cidadania “desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido” (ibidem: 8); desenvolvimento dos valores sociais “aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social”, “desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética” e “compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal, assumindo a responsabilidade ecológica como valor” (ibidem: 8); e o conhecimento “desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida” (ibidem: 8). Da análise do quadro 10, pode assim concluir-se como estes aspetos se encontram presentes e constituem as grandes finalidades que são enunciadas pelo programa para os dois anos letivos.

3.4.4.2.2. Objetivos gerais do Programa

As instruções do programa são claras e precisas, já que através delas se podem orientar e desenvolver as aulas, atendendo sempre à especificidade de cada grupo de alunos e a cada situação, sem esquecer as dimensões relevantes.

Nessa ordem de ideias, são apresentados os conceitos operatórios cuja intenção é a de encaminhar para as diretrizes que realmente são importantes: *no domínio cognitivo*, *no domínio das atitudes e dos valores* e *no domínio das competências, métodos e instrumentos* (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 7).

Pode considerar-se que o Programa é bastante explícito, competindo a cada professor, em cada escola, de acordo com as diretrizes do respetivo departamento, fazer o enquadramento e a adequação dos itens apresentados aos alunos e às turmas, articulando-os na prática concreta e específica das suas realidades próprias e únicas⁸¹.

No que respeita aos objetivos gerais, o programa de Filosofia do Ensino Secundário revela-se frutífero nos três domínios que são enunciados e que se desenvolvem nos subpontos seguintes.

⁸¹ Como única é sempre qualquer situação específica de ensino-aprendizagem, envolvendo atores (professores e alunos) num determinado contexto e numa situação delimitada.

3.4.4.2.2.1. Objetivos no domínio cognitivo

O Programa de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 9), apresentado pelo Ministério da Educação, concebe os objetivos desta disciplina no domínio cognitivo, da forma que se apresenta no quadro 11. Da sua análise, constata-se que, ao nível dos objetivos do domínio cognitivo se pretende: em primeiro lugar, que os alunos reconheçam a especificidade da Filosofia, a sua racionalidade própria, a sua dimensão hermenêutica, o espaço de reflexão que desenvolve, a dimensão histórica necessária para a compreensão dos problemas filosóficos e as áreas que lhe estão relacionadas; em segundo lugar, que os alunos constatem a importância da Filosofia e o seu papel para a construção da identidade crítica, consciente e autónoma em cada um deles.

Quadro 11 – Objetivos no domínio cognitivo do Programa do Ensino Secundário

Objetivos do domínio cognitivo	Competências
Apropriar-se progressivamente da especificidade da Filosofia ⁸²	<ul style="list-style-type: none">• Distinguir a racionalidade filosófica de outros tipos de racionalidade• Reconhecer o trabalho filosófico como atividade interpretativa e argumentativa• Reconhecer o carácter linguístico-retórico e lógico-argumentativo do discurso filosófico• Reconhecer a Filosofia como um espaço de reflexão interdisciplinar• Reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico-cultural• Identificar as principais áreas e problemas da Filosofia
Reconhecer o contributo específico da Filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável	<ul style="list-style-type: none">• Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas• Adquirir informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios da ação, dos valores, da ciência e da técnica• Desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas• Desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro.

Fonte: Henriques, Vicente & Barros (2001: 9).

A este nível, também se encontram orientações implícitas para o desenvolvimento das noções de cidadania, valores sociais e conhecimento, uma vez que toda a orientação dos objetivos neste domínio aponta para a formação e o desenvolvimento da racionalidade crítica, consciente e autónoma, atenta ao conhecimento atual e à atuação ética, numa perspetiva crítica e pessoal, que implique pensamento e ação, integração de conhecimentos e reflexões próprias.

3.4.4.2.2.2. Objetivos no domínio de atitudes e de valores

São concebidos pelo Ministério da Educação os objetivos no domínio das atitudes e dos valores que se pretendem promover com esta disciplina. O quadro 12 destaca esses objetivos, que confirmam a clareza de pensamento e a autonomia que se deseja que os alunos sejam capazes de desenvolver.

Da sua análise, constata-se que existem no Programa de Filosofia intenções para promover e desenvolver nos alunos atitudes éticas e de cidadania, valorizando a autonomia, a reflexão e a criatividade. Mais uma vez se encontram aqui orientações no sentido da promoção da cidadania, dos valores sociais e do conhecimento. De forma muito clara, as dimensões associadas à cidadania, aos valores sociais e ao conhecimento, estão presentes nos dois pontos enunciados neste quadro.

Quadro 12 – Objetivos no domínio de atitudes e valores do programa do Ensino Secundário

Objetivos das atitudes e dos valores	Competências
Promover hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social	<ul style="list-style-type: none">• Adquirir hábitos de estudo e de trabalho autónomo• Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos• Desenvolver atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais• Desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto• Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença• Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade
Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração• Adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais• Desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política• Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos• Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais• Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos• Desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização

Fonte: Henriques, Vicente & Barros (2001: 9).

No primeiro ponto, *Promover hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social* (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 9), destaca-se a importância do desenvolvimento de capacidades de reflexão e de autonomia que promovam o respeito pelos outros e a participação e a intervenção, com base em decisões fundamentadas e éticas; no segundo ponto, *Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores* (ibidem: 9), acentua-se a importância dos valores sociais e da sua interiorização e consciencialização, em ordem a uma cidadania responsável e ética, já que se pretende desenvolver o pensamento e a atuação, com base na reflexão, no conhecimento e no desenvolvimento dos valores sociais.

3.4.4.2.2.3. Objetivos no domínio das competências, métodos e instrumentos

«É preciso, sobretudo, que o aluno efetive uma rutura na sua maneira de ver as coisas. É preciso que ele cesse de ver a verdade como algo dependente de uma forma de relação com outrem. É preciso que, na sua relação com o saber, ele passe da obediência a uma regra percebida como arbitrária para a compreensão da necessidade. Daí, já não se trata mais de um problema de competência, mas de intenção.» (Rey, 2002: 225)

Cada um dos objetivos enunciados tem uma vertente própria e uma necessidade muito específica. No entanto, o domínio das competências, métodos e instrumentos que se apresenta neste ponto, é particularmente importante, pois é através do seu estabelecimento efetivo que os alunos se tornam capazes de pensar de forma filosófica. É ainda através da aquisição e da progressiva interiorização e utilização destas competências que os discentes aperfeiçoam as suas capacidades cognitivas, desenvolvem atitudes de empatia e de aceitação das diferenças e se consciencializam de outras realidades. Também é desta forma que se contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica, da argumentação e da participação em debates com pleno conhecimento de causa. Poderia assim afirmar-se a indispensabilidade deste domínio por todas as razões que se prendem com a importância e significado destas competências para a formação e a educação.

Se em todas as outras dimensões, o papel do professor é importante e significativo, neste caso específico, a responsabilidade de cada professor de Filosofia no planeamento e na condução das aulas é enorme e significativa. As técnicas e as estratégias utilizadas pelo professor, bem como o manual de Filosofia e/ ou outros materiais didáticos que se utilizam, podem propiciar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento destas competências. Dada a extrema importância deste domínio, enquadram-se as três componentes básicas e as suas ramificações (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 10), num quadro, para melhor as articular umas com as outras (cf. quadro 13).

Da análise do quadro 13, constata-se assim como o desenvolvimento das competências propostas no Programa de Filosofia se enquadra através das atividades que o exercício filosófico contempla e se distribuem no decorrer das aulas e dos trabalhos previstos pelos professores.

Desta forma se considera que também aqui, nas competências que o programa propõe, se encontram enquadrados os temas dos valores sociais, do conhecimento e da cidadania: os valores sociais, no sentido em que o desenvolvimento das competências

apresentadas permite um olhar diferente e mais atento perante si próprio, a realidade, os problemas e a vida em geral; o conhecimento, pois o desenvolvimento destas competências permite melhor apreensão e reflexão sobre os conteúdos, o seu enquadramento e uma melhor apreensão dos saberes, em geral; da cidadania, já que a melhoria das capacidades cognitivas, reflexivas e críticas, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos e a maior abrangência sobre os saberes e a realidade, permite o exercício de uma cidadania mais consciente e mais autónoma.

Quadro 13 – Competências apresentadas no Programa de Filosofia do Ensino Secundário

Ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação.	Iniciar às competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação.	Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica.
Iniciar à discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos/textos, à análise das articulações lógico-sintáticas e à análise dos procedimentos retórico-argumentativos.	Reconhecer que os problemas são constitutivos e originários do ato de filosofar.	Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá, as teses ou respostas que contraria ou as teses ou respostas que explicitamente refuta.
Iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo.	Questionar filosoficamente as pseudo evidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas.	Analisar a conceptualidade sobre a qual assenta um texto, identificando os termos ou conceitos nucleares do texto, explicitando o seu significado e as suas articulações.
Iniciar ao conhecimento e utilização criteriosa das fontes de informação, designadamente obras de referência e novas tecnologias.	Determinar e formular adequadamente os principais problemas que se colocam no âmbito dos vários temas programáticos.	Analisar a estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objeções e refutações.
Iniciar à leitura crítica da linguagem icónica (BD, pintura, fotografia) e audiovisual (cinema, televisão), tendo por base instrumentos de descodificação e análise.	Desenvolver atividades específicas de clarificação conceptual: aproximação etimológica, aproximação semântica, aproximação predicativa, definição, classificação.	Confrontar as teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos.
Dominar metodologias e técnicas de trabalho intelectual que potenciem a qualidade das aquisições cognitivas e assegurem a autoformação e a educação permanente.	Adquirir e utilizar de forma progressiva e correta os conceitos operatórios - transversais da Filosofia ⁸³ .	Assumir posição pessoal relativamente às teses e aos argumentos em confronto.
Desenvolver práticas de exposição (oral e escrita) e de intervenção num debate, aprendendo a apresentar de forma metódica e compreensível as ideias próprias ou os resultados de consultas ou notas de leitura.	Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa.	Redigir composições de análise e de interpretação de textos que incidam sobre temas//problemas do programa efetivamente desenvolvidos nas aulas.
	Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos.	Desenvolver, seguindo planos/guiões ou modelos simples, temas/problemas programáticos, que tenham sido objeto de abordagem nas aulas.

Fonte: Henriques, Vicente & Barros (2001: 10).

A importância das competências na aprendizagem é salientada por Perrenoud, apresentando-as como “saberes vivos”, sendo tão fundamentais e atuantes que se tornam o “fundamento de uma escola democrática” (2003: 17), considerando o facto de as

⁸³ Também a este respeito, o Programa apresenta um Quadro de Conceitos muito completo, que se menciona no ponto 3.4.4.2.3.1. deste capítulo.

competências não se poderem ensinar, tendo de se criar as condições que possam propiciar a sua construção por parte dos alunos (op. cit. 23). O desenvolvimento de competências nas disciplinas de formação geral⁸⁴, diz o autor (op. cit. 41), torna-se por vezes mais difícil, e o autor aconselha a que se faça essa tarefa sem esquecer os saberes, considerando-se a sua aplicação nas situações reais da vida. O autor dá ainda o exemplo da competência para agir, que nesta situação específica associa a “encarar situações complexas, logo pensar, analisar, interpretar, antecipar, decidir, regular, negociar” (op. cit. 42). Neste sentido também se coadunam as linhas do programa de Filosofia do Ensino Secundário que se está a analisar, já que propõe a construção de competências em consonância com os saberes.

A disciplina de Filosofia deve ter a capacidade de desenvolver competências, propiciando aos alunos as ferramentas cognitivas que os possibilitem a pensar por si mesmos. A este respeito, dizem Beltrão & Nascimento: “Se a disciplina de Introdução à Filosofia tem como objetivo levar o aluno a “pensar por si mesmo”, o que interessa é realmente levá-lo a pensar por si mesmo e a ginastizar a mente” (2000: 173).

As competências também são desenvolvidas através da interdisciplinaridade, destacam Gérard & Roegiers:

«A transdisciplinaridade tem em consideração as capacidades cognitivas de base que ultrapassam o quadro restrito de uma disciplina escolar: tomar notas, comparar dados, resolver um problema, distinguir o essencial do acessório (...). Estas capacidades cognitivas de base aplicam-se a todas as disciplinas e atravessam-nas.» (1998: 238)

3.4.4.2.3. Os conteúdos

As três grandes dimensões (finalidades, objetivos⁸⁵ e conteúdos) são paralelas no Programa de Filosofia, enquadrando-se e articulando-se entre si. Dessa interligação dependem os resultados finais, onde as partes não são mais do que componentes imprescindíveis, cuja junção é que permite a visualização completa.

Os grandes **temas do Programa de Filosofia** apresentam-se ao nível dos conteúdos, para o **10º ano**, no quadro 14.

⁸⁴ Como é o caso da Filosofia.

⁸⁵ Dos referidos objetivos fazendo parte os seguintes domínios: *cognitivo; das atitudes e dos valores e das competências, métodos e instrumentos.*

Esses temas, que já foram apresentados no ponto 3.4.4.1., a propósito da comparação entre o Programa do Ensino Secundário Regular e o Ensino Secundário Recorrente, assentam na *Introdução à dimensão filosófica* (ponto 1 do Capítulo I do programa de Filosofia); e no Capítulo II do programa de Filosofia, muito mais longo, constituído pela apresentação da *ação humana e a sua articulação aos valores* (ponto 1 do Capítulo II do programa de Filosofia), na *compreensão dos valores e da sua importância* (ponto 2 do Capítulo II do programa de Filosofia), no desenvolvimento da *ação humana relativamente à ética e à política* (ponto 3 do Capítulo II do programa de Filosofia, repartido num subponto), no desenvolvimento em alternativa de uma dimensão valorativa, a *dimensão estética* (subponto 3.2. do Capítulo II do programa de Filosofia) ou a *dimensão religiosa* (subponto 3.3. do Capítulo II do programa de Filosofia), e finalmente no tratamento de um *tema problema do mundo contemporâneo* (ponto 4. do Capítulo II do programa de Filosofia).

Quadro 14 – Conteúdos do Programa de Filosofia para o 10º ano do Ensino Secundário

I - Módulo inicial – INICIAÇÃO À ATIVIDADE FILOSÓFICA	1.1. <i>O que é a Filosofia?</i> - uma resposta inicial
1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar	1.2. <i>Quais são as questões da Filosofia?</i> - alguns exemplos
	1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico
II - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	1.1. A rede conceptual da ação
1. A Ação Humana - Análise e compreensão do agir	1.2. Determinismo e liberdade na ação humana
2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa	2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos
	2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas
3. Dimensões da ação humana e dos valores	3.1.1. Intenção ética e norma moral
3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial	3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições
	3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas
	3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade
Opção por 3.2. ou 3.3.	
3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética	3.2.1. A experiência e o juízo estéticos
	3.2.2. A criação artística e a obra de arte
	3.2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento
3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa	3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência
	3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões
	3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância
4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo	- Os direitos humanos e a globalização
<i>Opção por UM tema/problema.</i>	- Os direitos das mulheres como direitos humanos
	- A responsabilidade ecológica
	- A manipulação e os meios de comunicação de massa
	- O racismo e a xenofobia
	- O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil
	- A obra de arte na era das indústrias culturais
	- A dessacralização do mundo e a perda do sentido
	- A paz mundial e o diálogo inter-religioso
	- Outros

Fonte: Henriques, Vicente & Barros (2001: 12).

Os conteúdos para o 11º ano apresentam-se no quadro 15.

Também neste caso, os temas de Filosofia apresentados pelo Programa (Henriques, Vicente & Barros: 2001) para o 11º ano foram já apresentados num ponto anterior

deste capítulo (3.4.4.1.), quanto à comparação entre o Programa do Ensino Secundário Regular e o do Ensino Secundário Recorrente.

Assim, os conteúdos do 11º ano assentam em três capítulos, cuja ordem é sequencial relativamente ao 10º ano: o capítulo III do programa de Filosofia trata da *Lógica* e da *Argumentação*, estando repartido em três pontos, apresentando alternativa no tratamento da *Lógica de Aristóteles* ou da *Lógica Proposicional* (ponto 1.), articulando a *Argumentação* com a *Retórica* (ponto 2.) e com a *Filosofia* (ponto 3.); o capítulo IV do programa de Filosofia trata do *conhecimento* e do *desenvolvimento da racionalidade ao nível científico e tecnológico*, repartindo-se em 3 pontos, tratando da *estrutura do conhecimento humano* com a apresentação de *duas teorias* (ponto 1.), do *estatuto do conhecimento científico*, com as suas *características, desenvolvimento histórico e comparação com outros saberes* (ponto 2.) e o desenvolvimento de um *tema problema* de opção sobre a *cultura científica e tecnológica* (ponto 3.).

Quadro 15 – Conteúdos do Programa de Filosofia para o 11º ano do Ensino Secundário

III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA	1.1. Distinção validade - verdade 1.2. Formas de inferência válida 1.3. Principais falácias
1. Argumentação e lógica formal <i>Opção pela abordagem segundo os paradigmas das Lógicas aristotélica ou proposicional.</i>	
2. Argumentação e retórica	2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório 2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais
3. Argumentação e Filosofia	3.1. Filosofia, retórica e democracia 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica 3.3. Argumentação, verdade e ser
IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	1.1. Estrutura do ato de conhecer 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento
1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva	
2. Estatuto do conhecimento científico	2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade
3. Temáticas/Problemas da cultura científico-tecnológica <i>Opção por UM tema/problema.</i>	- A ciência, o poder e os riscos - A construção histórico-social da ciência - O trabalho e as novas tecnologias - O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana - A industrialização e o impacto ambiental - A investigação científica e os interesses económico-políticos - A tecnociência e a ética - A manipulação genética - Outros
V - Unidade final – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA <i>Opção por 1., 2. ou 3.</i>	1. A Filosofia e os outros saberes 1.1. Realidade e verdade - a plurivocidade da verdade 1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar
	2. A Filosofia na cidade 2.1. Espaço público e espaço privado 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania
	3. A Filosofia e o sentido 3.1. Finitude e temporalidade - a tarefa de se ser no mundo 3.2. Pensamento e memória - responsabilidade pelo futuro

Fonte: Henriques, Vicente & Barros (2001: 13).

O Capítulo V do programa de Filosofia, designado por unidade final, assente no tema geral *desafios e horizontes da Filosofia*, apresenta três pontos em opção de onde se escolherá apenas um: a articulação entre *a Filosofia e os outros saberes* (ponto 1.), a relação entre *a Filosofia e a Cidade*, onde se tratam questões ligadas à Cidadania (ponto 2) e a constatação da *Filosofia como sentido*, relacionando com o ser humano e as grandes questões existenciais (ponto 3).

3.4.4.2.3.1. Os conceitos operatórios

«A prática filosófica distingue-se, talvez em primeiro lugar, pela especificidade e radicalidade dos *temas/problemas* que aborda, sejam eles metafísicos ou gnosiológicos, éticos ou estéticos, lógicos ou epistemológicos. Mas o trabalho filosófico distingue-se também pela especificidade da *linguagem* que utiliza, em particular pela especificidade dos *conceitos* que mobiliza. Cunhados e apurados ao longo da História da Filosofia, é com eles que a Filosofia configura o discurso sobre os temas/problemas abordados, assumindo portanto esses conceitos um carácter heurístico e operatório ou instrumental.» (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 14)

Dada a especificidade e unicidade da Filosofia que a tornam tão especial e indispensável na formação de jovens e adultos, seja quais forem as suas épocas e culturas, os conceitos fundamentais são apresentados no programa, justificando-se a sua necessidade através do uso e desenvolvimento da linguagem e dos vocábulos num contexto discursivo.

Convém referir que os conceitos filosóficos, sendo de aplicação adequada a esta disciplina, também se utilizam em outras áreas do conhecimento, dotando os seus portadores de um vocabulário rico e pluriforme, o que não só possibilita aos alunos aceder e participar em temáticas diversas como descodificar outros discursos com maior conhecimento de causa daquele que sucederia, caso a Filosofia não fizesse parte das disciplinas obrigatórias na Formação Geral.

Assim, e de acordo com Henriques, Vicente & Barros “os conceitos operatórios com que trabalha a Filosofia, tomados como instrumentos intelectuais de análise e de reflexão, poder-se-ão distinguir três grupos maiores” (2001: 14). Os grupos de conceitos apresentados no programa foram organizados no quadro 16. Da sua observação, constata-se a atenção que os professores devem ter na abordagem dos conceitos e na sua adequação aos conteúdos, às competências e às situações específicas da sala de aula. Se

os “conceitos gerais ou transversais” (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 14) estão presentes nos temas que se tratam ao longo dos dois anos letivos, já os “conceitos específicos ou regionais” (ibidem) se destinam à interiorização dos conceitos programáticos que se encontram presentes nos conteúdos, e os “conceitos metodológicos ou instrumentais” (ibidem) se referem ao trabalho de reflexão filosófica e da problematização dos temas e dos assuntos tratados, sendo assim fundamentais e fundantes de novas atitudes e reflexões.

Quadro 16 – Conceitos apresentados pelo Programa de Filosofia

GRUPOS DE CONCEITOS	PARA QUE SERVEM	EXPLICITAÇÃO DOS CONCEITOS	EXEMPLOS DE CONCEITOS⁸⁶
<i>conceitos gerais ou transversais</i>	“atravessam todas ou quase todas as abordagens temáticas” (2001:14)		absoluto / relativo abstrato / concreto antecedente / consequente aparência / realidade <i>a priori</i> / <i>a posteriori</i> causalidade / finalidade compreensão / explicação contingente / necessário dedução / indução dogmático / crítico dúvida / certeza empírico / racional essência / existência finitude / infinitude formal / material identidade / contradição immediatez / mediação intuitivo / discursivo particular / universal saber / opinião sensível / inteligível sentido / referência ser / devir subjetivo / objetivo substância / acidente verdade / validade teoria / prática transcendente / imanente
<i>conceitos específicos ou regionais</i>	Específicos para a “abordagem de temas/problemas particulares (metafísicos, gnosiológicos, éticos, estéticos, lógicos ou epistemológicos)” (2001: 14)	Constantes nos Conteúdos programáticos (cf. quadros 14 e 15)	
<i>conceitos metodológicos ou instrumentais</i>	respeitam “às competências e à metodologia do trabalho filosófico”. (2001: 14)	Têm papel de destaque, dado servirem para adquirir competências fundamentais que serão aplicadas no desenvolvimento da atividade filosófica e da realização dos trabalhos, sendo enorme a sua aplicabilidade prática.	Conceptualizar / conceptualização Aproximação linguística Aproximação predicativa Aproximação extensiva Aproximação metafórica Problematizar / problematização Problema filosófico Questionamento filosófico Argumentar / argumentação Tese Argumento e contra-argumento Defesa e refutação

Quadro adaptado. Fonte: Henriques, Vicente & Barros (2001: 14, 15).

Os autores do programa salientam a importância da progressiva interiorização e utilização destes conceitos pelos alunos, dado que podem efetivamente contribuir para

⁸⁶ Os exemplos de conceitos são todos retirados de Vicente & Barros (2001: 14).

reflexões mais fundamentadas e raciocínios mais elaborados, assumindo-se como competências que são ferramentas essenciais do trabalho filosófico.

Síntese do Capítulo

Neste capítulo refletiu-se sobre o papel da Filosofia na atualidade e a importância do seu ensino (Comte-Sponville cit. em Henriques, Vicente & Barros: 2001; Aranha: 2000; Unesco: 2007). Abordaram-se autores que destacam a necessidade do ensino da Filosofia (Andrade & Molder: 2007; Barros: 2008; Boavida: 1991, 2010; Bustamante: 2009; Camps: 2008; Carvalho: 2010; Comte-Sponville: 2001; Ferreira: 2006; Jaspers: 1987; Gallo, Cornelli & Danelon: 2003; Murcho: 2003; Perissé: 2008; Teles: 2009).

Salientaram-se aspetos determinantes na atividade filosófica e no seu ensino: a abstração necessária à atividade filosófica (Marnoto: 1989); o dinamismo da Filosofia no questionamento e na interrogação (Medeiros: 2002); a abrangência da Filosofia, a criatividade, crítica e rigor (Desidério Murcho: 2003); a auscultação da realidade e dos problemas concretos (Bauman: 2007). Debateram-se questões sobre a Filosofia: sobre a sua ensinabilidade (Kant: 1985a; Marnoto: 1989; Boavida: 2010); sobre a sua comunicabilidade (Jaspers: 1987); sobre a sua interdisciplinaridade (Murcho: 2003). Salientaram-se algumas perspetivas atuais que relacionam a Filosofia com a vida e com a prática (Barrientos: 2005; De Botton: 2001; Dias & Rastrojo: 2009; Dias 2006; Ferry: 2009; Marinoff: 2003, 2005; Medeiros: 2002, 2005, 2009, 2010; Murcho: 2006, 2011; Rachels: 2004; Scruton: 2007).

Abordou-se a questão da perda de importância da disciplina de Filosofia no 12º ano e das polémicas associadas à extinção do seu exame (Andrade & Molder: 2007; David: 2007; Moreira (2007); problematizaram-se as funções da escola e dos professores (Hannoun: 2000; Luísa Cortesão: 1982; Pardal: 1997; Patrício: 1993; Perrenoud: 2003; Boavida: 2010; Pardal & Martins: 2005); acentuou-se a necessidade de revalorização da carreira docente (Jesus: 2000; Ceia: 2010; Rafael Tomé: 2005; Filipe Carreira: 2005).

Desenvolveu-se o conceito de ensino secundário (Esteves & Azevedo: 2002; Azevedo: 2000) e refletiu-se sobre o currículo (Young: 1982; Van Haecht: 1994; Mialaret: 1999). Após breve referência da análise histórica às questões dominantes nos programas de Filosofia, sobretudo ao longo do século XX (Boavida: 1991), salientaram-se os pontos principais enunciados no programa que se encontra atualmente em vigor em Portugal,

desde 2001 (Henriques, Vicente & Barros: 2001). Analisou-se a legislação existente, sobretudo a Lei de Bases do Sistema Educativo e as suas atualizações. Desenvolveu-se a noção de competências escolares em diversos autores (Beltrão & Nascimento: 2000; Gérard & Roegiers; 1998).

Compararam-se os currículos de Filosofia para o Ensino Secundário Regular (Henriques, Vicente & Barros: 2001) e para o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis (Henriques, Vicente & Barros: 2004, 2005).

Auscultaram-se as intenções e os conteúdos do currículo atual da disciplina de Filosofia no sentido da aquisição de competências, dado que a utilização correta do programa por parte dos docentes pode propiciar mudanças efetivas na maneira de pensar e elaborar raciocínios por parte dos alunos, tornando-os mais conscientes e mais críticos de si próprios e da realidade que os envolve.

CAPÍTULO 4

JUVENTUDE, VALORES E FILOSOFIA

Introdução

Neste capítulo analisa-se o conceito de juventude a partir de interpretações de autores contemporâneos. Como este é um campo em expansão, analisam-se textos e documentos que se referem à atualidade e em especial, às problemáticas existentes em Portugal, nos últimos anos. Do conceito de juventude, decorrem outros conceitos que lhe andam associados, tais como os valores, a escola, as formas e os processos de socialização. Apresentam-se os resultados de estudos que foram realizados na sociedade portuguesa e que incidem sobre a juventude, os valores e a escola.

Clarifica-se o conceito de socialização, realçando a escola enquanto agente, abordando a forma como este processo decorre nos jovens e a função dos valores que se transmitem. Desenvolvem-se os valores da Filosofia e do seu ensino e o modo como contribui para a formação do raciocínio abstrato, articulando-se com a vida e os problemas reais dos alunos.

Nesta análise, apresentam-se também outros estudos que foram realizados sobre o ensino da Filosofia, junto de alunos, quer jovens, quer adultos, tecendo-se comentários e reflexões a propósito.

4.1. Clarificação do conceito de *juventude*

«... nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil “unitária”. No entanto, questão que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas *similaridades* entre jovens ou grupos de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo) mas também – e principalmente – as *diferenças sociais* que entre eles existem.» (Pais, 2003a: 29)

O conceito de juventude não é muito claro nem tem o mesmo sentido em todas as épocas e contextos sociais e culturais. Quando se avalia este conceito, encontram-se respostas múltiplas.

Pais (2003a) salienta a dimensão quase mítica de que a palavra *juventude* se pode revestir quando é habitualmente aplicada, pois são os próprios meios de comunicação que se encarregam, em grande medida, de difundir, alimentar e enquadrar este conceito com os outros elementos da cultura que lhe estão relacionados, tais como as modas e os comportamentos. É ainda o mesmo autor quem refere que as “tendências”⁸⁷ apresentadas pela sociologia da juventude na definição do seu próprio objeto de estudo são distintas, sendo uma delas definida pela idade (os indivíduos de uma faixa etária aproximada fariam parte da mesma categoria, a juventude) e a outra, contendo em si inúmeras subclasses, subdivisões relacionadas com tantas outras subcategorias, e que são organizadas por interesses, motivações, origens, condição económica e tantos outros fatores. Não existiria assim uma juventude, mas várias, múltiplas, tantas quantas as camadas e as subcamadas de interesses, de origens e de tendências, multiplicadas ainda por aproximações e por distanciamentos entre os jovens, os quais, sendo da mesma idade, se movimentam por vezes em dimensões tão divergentes como se fizessem parte de universos distintos. Para o autor, o termo que define as diferenças encontradas entre os jovens que apenas têm em comum a aproximação geracional, é *paradoxos da juventude* (Pais: 2003a).

«Se as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de partilhar, o certo é que esses elementos tanto podem ser *próprios* ou *inerentes* à fase da vida a que se associa uma das noções de “juventude”, como podem, também, ser *derivados* ou *assimilados*; quer de gerações precedentes (...) quer (...) das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem...» (Pais, 2003a: 30)

Abrantes (2003) questiona o que se entende por identidade juvenil, concluindo que este é um processo de construção dos indivíduos, os quais, movendo-se em vários universos, o elaboram nas diversas modalidades. Nessa construção, o autor destaca três campos fundamentais que são responsáveis pela estruturação e pela construção dessa identidade: a família ou os elementos de origem, as instituições e as subculturas que são inerentes aos grupos de pertença, sobretudo os grupos de pares e a escola. O autor chama ainda a atenção para outros fatores que, embora não tenha destacado de forma tão explícita, não lhe merecem importância menor e como tal, devem ser tidos em conta, tais como os campos de trabalho, os meios de comunicação e as questões relacionadas com o género.

⁸⁷ Termo usado pelo próprio autor.

Joaquim Azevedo (2000) caracteriza os adolescentes e os jovens como os habitantes da escola secundária contemporânea, vivendo em universos fragmentados, aspirando a futuros incertos: nesse sentido, observam-se efemeridade de valores e velocidade da informação e do conhecimento, contrastando com o desinteresse pelas atividades em geral e pela escola, que se tornou um lugar inevitável mas pouco motivador. O autor destaca ainda a enorme heterogeneidade de jovens e adolescentes que a escola comporta, considerando que pode acontecer “que a marca simbólica da escola se continue a debilitar generalizadamente se perdurar a valorização social do hedonismo, do consumismo e da escola enquanto mero serviço de custódia dos mais novos” (2000: 392).

Segundo Pais (1998), são os valores que orientam os interesses e as motivações, dando origem a um estilo, de acordo com esses próprios valores. O autor adverte ainda sobre o facto de as gerações mais jovens poderem ter menor consistência quanto a esses valores do que as gerações anteriores.

Carugati (2005) destaca como a juventude representa uma fase de transição e de passagem entre a infância e a vida adulta, ou entre a adolescência e a maturidade, onde se pedem requisitos ao nível emocional, cognitivo e social e os jovens são confrontados com os papéis que a sociedade lhes exige, obrigando-os a enfrentar inúmeros conflitos e contradições.

A respeito das generalizações apressadas e homogêneas do conceito de *juventude*, Pais adverte como os contextos sociais se têm sucessivamente alterado, acarretando outros valores e outras dimensões, a tal ponto que se pode considerar que “a juventude tanto pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, principalmente definida em termos etários, como também pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais entre si” (2003a: 44). O autor conclui, destacando como se poderia considerar que a juventude se apresenta como um grupo extremamente heterogêneo em algumas situações, dado ter características sociais que são diferentes de acordo com os jovens que a constituem, embora seja considerado um grupo homogêneo quando se compara com gerações diferentes.

Este conceito é assim definido por Conde: “Por *juventude* tem-se entendido o processo e a condição social de transição que decorre entre o final da adolescência e o acesso à condição adulta” (1990: 676).

Para Abrantes (2003), ao falar-se de identidade juvenil, há que ter pelo menos duas diferenças em conta, salientando como é na própria sociedade portuguesa que se encontram ainda essas distinções que podem significar alguma desigualdade e que se referem ao género e à etnia.

Falar de jovens não é referir um todo compactado, constituído por pessoas semelhantes, com interesses e motivações similares. Quando se fala em jovens, faz-se sem dúvida referência a uma totalidade da qual fazem parte pessoas de uma faixa etária, que atravessam uma fase de transformação física e psicológica, cujas características gerais poderão ter alguma semelhança, mas que no resto, nos outros elementos, é completamente heterogénea. Quando se fala na juventude, faz-se referência a uma *categoria social*⁸⁸, um conceito sociológico que faz parte dos *agrupamentos não estruturados*⁸⁹, e que é apenas mental, pois são as pessoas em geral, ou os investigadores que agrupam as pessoas nas suas mentes, dando-lhes um nome que as engloba a todas, para sua conveniência, já que os outros seres cujas características são semelhantes àquelas, são também integrados no mesmo leque de indivíduos.

Outro conceito, derivado deste, de grande utilidade nesta pesquisa, é aquele a que os sociólogos chamam *categorias sociais de estratificação*: “podem ser identificadas como coletividades de indivíduos reunidos mentalmente por quem as refere, e que têm a particularidade de associar pessoas que ocupam uma posição semelhante na participação dos valores que uma sociedade proporciona” Oliveira, Pais & Cabrito (1998: 88).

Outros autores falam também de adolescência quando se referem a esta idade dos estudantes que frequentam o ensino secundário, não fazendo distinção significativa entre os conceitos de juventude e adolescência. Dessa forma, Claes (2010) destaca como significativas desta fase, as características particulares que o aluno encontra na escola secundária e que são distintas das que se encontram no grupo dos amigos ou no seio da família. Este autor aponta as boas classificações na escola como um fator que contribui para elevar a autoestima dos alunos. A multiplicidade de docentes e as diversas metodologias educacionais por eles utilizadas também contribuem para dar dos jovens um olhar mais heterogéneo e diverso.

De acordo com Claes:

⁸⁸ “A categoria mental, que se caracteriza pelo facto de só existir na mente de quem exprime essa categoria” Oliveira, Pais & Cabrito (1998: 87).

⁸⁹ Agrupamentos ou Coletividades Não Estruturadas “correspondem a (...) conjuntos de indivíduos que se reúnem por razões várias, mas que não estabelecem entre si o relacionamento necessário que exija a distribuição de tarefas ou a ordenação de papéis” Oliveira, Pais & Cabrito (1998: 84).

«A adolescência é um período-chave no momento em que se examina a evolução e a significação das relações interpessoais ao longo da existência humana. Ela situa-se no cruzamento de uma mudança decisiva na vida social dos indivíduos, pois esta fase caracteriza-se por um desinvestimento progressivo da vida conduzida no seio da família a favor de um envolvimento intenso na vida relacional fora dela.» (2010: 20)

Para Bainbridge, esta fase da vida humana contempla uma simultaneidade de características e transformações que se articulam e influenciam o modo como se pensa, se age e se aprende, estando todos os acontecimentos exteriores a encadear-se e a interagir com essas transformações:

«... é importante não pensar na adolescência como uma fase que comporta várias alterações discretas e desligadas entre si. Antes pelo contrário, todas se sobrepõem – o sexo afeta a maneira de trabalhar, as relações afetam as reações que se têm ao sexo, a droga afeta a disposição, e assim sucessivamente.» (2010: 15)

Bainbridge destaca assim como de forma geral se espera que os adolescentes e os jovens contribuam para melhorar a sociedade com ideias novas. No entanto, o autor diz que, em termos científicos, muitas experiências que se realizam nas aulas de algumas disciplinas são muito antigas, o que parece paradoxal, dada a preocupação da escola em atualizar-se em muitos outros aspetos. Para este autor, os anos de adolescência são os mais importantes, porque representam o início de tudo o que virá depois, já que esta fase representa um alargar de horizontes, a separação relativamente aos pais, a importância dos grupos de amigos e de outros valores que se acrescentam aos que já são conhecidos. O autor salienta a criatividade e a capacidade de originalidade que estão presentes na adolescência e que contribuem para originar as mudanças. Ao distinguir a espécie humana de outras espécies, Bainbridge destaca a impressionante capacidade de construção e de desenvolvimento criativo, cognitivo e intelectual que a espécie humana apresenta, acentuando como os seres humanos desenvolveram extraordinariamente o leque de possibilidade motivacionais, tendo ultrapassado largamente as que se prendem apenas com a sobrevivência. O autor salienta como a questão da linguagem distingue o ser humano de outras espécies, ao mesmo tempo que cria universos de compreensão que não existem nessas espécies:

«Muitas das maiores centelhas de inspiração, invenção e criação encontram origem na caprichosa mente adolescente; muitos génios citam os anos da adolescência enquanto fonte do seu impulso. Por isso é que os adolescentes estão sempre destinados a mudar o mundo de maneiras que serão cada vez mais estranhas para os mais velhos.» (op. cit. 282)

Damon acentua como as escolas orientam mal os seus alunos já que os preparam para desenvolver determinadas competências, quando deveriam antes ensiná-los a questionar, a pensar e a refletir de forma autónoma sobre as regras sociais “Todas as áreas do currículo escolar deviam ser lecionadas com a pergunta *Porquê?* sempre presente” (2009: 159). Para Damon, as escolas devem preparar os alunos para viver em comunidade, através do desenvolvimento de projetos comunitários que os possam estimular, já que “Quando lhes oferecem cursos e atividades extracurriculares que exemplificam o modo como a democracia funciona, os alunos adquirem a motivação e o conhecimento necessários para participarem ativamente” (op. cit. 161). Este autor salienta que, tal como em todas as épocas, também na atualidade, os jovens têm sempre objetivos e interesses, podendo os adultos servir como elementos que sejam orientadores dessas capacidades, advertindo sobre a enorme heterogeneidade que existe nos jovens:

«A população juvenil atual é composta por uma enorme variedade: jovens com um propósito, jovens totalmente alheados do conceito de propósito, alguns jovens (os profundamente perturbados) que se dedicam a fins destrutivos, e a grande maioria (...) encontra-se envolvida em atividades que podem conduzir a um propósito, mas tem imensa dificuldade em dedicar-se verdadeiramente a qualquer uma delas.» (idem: 166)

O mesmo autor lembra ainda como, apesar de terem de ser os jovens a fazer as suas próprias escolhas, a sociedade, os adultos e a escola, poderem ter um papel relevante enquanto orientadores nesse processo, já que a forma de ajudar os jovens a a fazer as suas próprias opções pode ser o meio de ajudar a construir um mundo melhor.

Bainbridge destaca a perplexidade e a confusão que os jovens tantas vezes enfrentam e que deriva da multiplicidade de ocorrências em simultâneo “Está tudo a acontecer ao mesmo tempo, e cada aspeto da vida adolescente afeta todos os outros” (2010: 16), acentuando como é ambígua mas empolgante, a condição de ser adolescente, situado numa fronteira que é híbrida e complexa “(...) um adolescente não é criança nem é adulto, mas sim um complexo misto dos dois” (op. cit. 16).

Conde, num estudo de 1990⁹⁰, distingue o perfil dos jovens estudantes daqueles que já se encontram inseridos no mercado de trabalho, encontrando nos primeiros maior disponibilidade de tempo para o convívio, co habitando ainda com os pais e os segundos mais velhos, associados já a relações afetivas e/ou matrimoniais. A autora encontra

⁹⁰ Tendo-se em conta a data deste estudo já não ser muito recente e as alterações profundas que a sociedade portuguesa sofreu nas décadas seguintes.

ligações dos jovens, num e noutro caso às famílias, sendo bastante notórios os laços que se estabelecem: “A identidade social juvenil aparece assim construída e estruturada no quadro de uma coexistência e complementaridade de diferentes tipos de relações” (1990: 690). A mesma autora não considera que os jovens portugueses constituam propriamente uma subcultura isolada, dada a sua ligação e proximidade com elementos de gerações mais velhas, considerando antes que existem características híbridas, caracterizando desta forma os jovens portugueses dos anos 90:

«Nem privados de identidade, nem portadores de um subsistema cultural restrito, a sua identidade social forja-se no quadro de complexas sobreposições, continuidades e descontinuidades com valores, atitudes e comportamentos definitórios da cultura e dos modos de vida da sociedade portuguesa em geral.» (1990: 693)

4.2. Os jovens e a representação dos valores e da escola: análise de estudos já realizados

«São notórias, numa sociedade, alterações no domínio demográfico, no domínio técnico, no domínio da linguagem... Menos notórias, mas nem por isso menos importantes, são as alterações ao nível dos valores.» (Pardal, 1997: 12)

Reflete-se sobre os valores dos jovens portugueses através de um estudo realizado em 1998⁹¹, no qual vários autores⁹² desenvolvem a análise dos valores presentes nos jovens portugueses.

Este estudo data de 1998⁹³, sendo constituído de facto, por vários estudos temáticos, todos associados a diversas dimensões dos valores, onde vários autores abordam aspetos como: a questão dos valores⁹⁴, a sua importância e relevância, sobretudo nas novas gerações; outros capítulos incidem em temas precisos, destacando-se os seguintes:

⁹¹ Pais (coord.) et al (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*.

⁹² Os autores referenciados no estudo citado são: Genoveva Galvão Borges, Leonor Pires, Marinho Antunes, Paulo Antunes Ferreira, Pedro Vasconcelos e Vítor Sérgio Ferreira.

⁹³ Por tais razões e pela distância de vários anos face à atualidade presente, os resultados podem estar de alguma forma desatualizados, face à rapidez do ritmo de vida. Ainda assim, estes resultados servem de referencial válido para algumas características dos valores contemporâneos e nesse aspeto mantêm relevância.

⁹⁴ Pais (1998). Introdução. In Pais, J. M. et al (1998, coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 17-58).

*atitudes perante a vida, moralidades e éticas de vida*⁹⁵, *atitudes perante a sociedade*⁹⁶, *escola, trabalho e emprego*⁹⁷ e *vida familiar*⁹⁸.

Do referido estudo, tem particular interesse para esta análise a parte que incide nos valores dos jovens estudantes e a sua atitude face à escola e a formação e a educação para a cidadania, em geral.

Na temática introdutória, Pais aborda a questão dos valores, problematizando o que se diz quando são referidas as gerações e os valores, questionando as diferenças entre os valores que norteiam os jovens da época atual, *estes* jovens que vivem aqui e agora, e ou outros, aqueles que os antecederam. Desta forma, Pais define assim o conceito de pertença a uma geração:

«Em termos sociológicos, pertencer a uma geração ou suceder-lhe não é ter a mesma idade ou ser mais ou menos jovem, mas possuir uma contemporaneidade de ideias, de influências, de saberes, de filiações identitárias, de valores. As influências recebidas e exercidas é que criam uma sequência de gerações.» (1998: 27)

De acordo com o estudo efetuado na obra supra citada, os resultados obtidos através dos inquéritos levaram a uma diferenciação entre “*Valores predominantes entre os jovens*” e “*Valores predominantes entre gerações mais velhas*” (1998: 32, 33). Para os jovens, os valores predominantes eram a *expressividade*, o *narcisismo*, a *sedução*, o *hedonismo*, o *convivialismo*, a *transgressão*, a *diversão*, a *experimentação* e a *tolerância* (op. cit. 32). Para as gerações mais velhas, foram outras as preferências em termos valorativos: *materialismo/ ordem*, *conservadorismo*, *moralismo/ puritanismo* e *ceticismo* (op. cit. 33). Estes resultados dão conta de alguma diferenciação nas temáticas, nos interesses e nas motivações de pessoas de gerações diferentes, revelando-se esta significativa, pois os valores dominantes nas gerações mais velhas apresentam-se então como opostos, quando são comparados com os das gerações anteriores.

A aparente abertura de valores entre as gerações mais novas levaria a crer que os jovens seriam muito mais tolerantes e abertos, recetivos a outras ideias e às diferenças, embora essas características não pareçam assim tão claras, diz Pais:

⁹⁵ Ferreira, Paulo Antunes (1998). Atitudes perante a vida, moralidades e éticas de vida. In Pais, J. M. et al (1998, coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 61-145).

⁹⁶ Ferreira, Vítor Sérgio (1998). Atitudes perante a sociedade. In Pais, J. M. et al (1998, coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 149-244).

⁹⁷ Borges, G. C. & Pires, M. L. (1998). Escola, trabalho e emprego. In Pais, J. M. et al (1998, coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 248-319).

⁹⁸ Vasconcelos, P. (1998). Vida familiar. In Pais, J. M. et al (1998, coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 321-404).

« ... entre os jovens parece predominarem correntes sócio culturais relativistas, na maneira como a vida é entendida. Essas correntes são chão que fermenta a tolerância. Contudo, a tolerância em relação aos demais é um valor apenas e quando quem é tolerante possui os seus próprios valores, como marcos firmes de conduta. Caso contrário, a simples tolerância converte-se em permissividade, traduzível em indiferença.» (1998: 35)

O autor salienta que o estudo indicou uma tendência que revela que as gerações mais velhas de hoje são bastante permeáveis a novas ideias, originando um fenómeno de referência quanto aos valores dos mais jovens, que designa como “uma certa horizontalidade intergeracional de valores. Os gostos juvenis passam às gerações mais velhas” (idem: 39). Destacam-se também os pequenos conflitos que surgem entre pais e filhos e que resultam na maior parte dos casos, de pequenas incompatibilidades sem grande significado e não de grandes diferenças valorativas que obriguem a separar de forma irremediável os dois grupos geracionais. Pais destaca que muito daquilo que se diz sobre os jovens sob a forma de senso comum, não passa de análise falseada e mistificadora de uma realidade que não é de facto aquilo que aparenta ser:

«A juventude, enquanto representação social, é uma realidade que se mistifica (e um mito que parcialmente se torna realidade) pelo que dela se diz ou pensa. E o que se diz ou pensa sobre os jovens nem sempre é fruto de evidências empíricas claras ou credíveis.» (op. cit. 47-48)

Elaborou-se o seguinte quadro, onde se salientam os valores que predominam entre os jovens e aqueles que se acentuam nas gerações mais velhas, de acordo com o que é apresentado por Pais (op. cit. 32-33).

Quadro 17 - Valores acentuados nas gerações mais jovens e nas mais velhas

Valores predominantes nos jovens	Valores predominantes nas gerações mais velhas
Expressividade Narcisismo Sedução Hedonismo Convivialismo Transgressão Diversão Experimentação Tolerância	Materialismo Ordem Conservadorismo Moralismo Puritanismo Ceticismo

Fonte: Pais (1998: 32-33).

Ainda a propósito dos valores predominantes nos jovens, Pais salienta que a dimensão da solidariedade nos jovens se associa à dimensão convivencial, e se inter-relaciona com valores que se acentuam na juventude (hedonismo, convivialismo e diversão). Outros valores (sedução, transgressão e tolerância) andam associados à satisfação imediata, às questões da sexualidade, à liberalidade e à igualdade (op. cit. 34). Os

últimos valores apontados relativamente aos jovens (hedonismo, narcisismo e expressividade) destacam tendências para o individualismo mas também para alguma interculturalidade (op. cit. 35). Diz o autor que as tendências apontam, quer nos jovens, quer nos mais velhos, a coexistência de valores que aparentemente são contraditórios, como o individualismo e a solidariedade (op. cit. 36). Quanto às comparações inevitáveis entre as valorações de uns e dos outros, Pais salienta como, apesar das diferenças óbvias entre os valores apontados, é de referir a criação de valores pelos mais jovens que são posteriormente extensíveis aos mais velhos, tornando-se referências para estes, dando como exemplo o facto de os jovens revelarem e transmitirem aos pais os seus gostos “em matéria de vídeo, informática e música” (op. cit. 39), originando assim uma nova forma de socialização, que passa de filhos para pais (op. cit. 40). Outras tendências apontadas pelo autor relativamente aos valores nas novas gerações, são o enfraquecimento e a desestruturação das ideologias e das grandes causas, a valorização cada vez maior do consumismo e a perda de significado da ética ligada ao dever (op. cit. 42-43).

Noutra parte do estudo⁹⁹, Paulo Antunes Ferreira (1998) informa sobre *Atitudes perante a vida, moralidades e éticas de vida*. Embora como se referiu, a investigação se orientasse a partir das preferências, dos valores e dos interesses dos portugueses em geral, interessam aqui particularmente as referências resultantes das inquirições aos jovens, pela intenção de apreender as suas perspetivas face aos valores. Quanto à atitude perante a vida e à confiança no futuro, os jovens estudantes são aqueles que revelam maior capacidade de o encarar de uma forma otimista, afirmando sentir-se mais felizes, tendo confiança no futuro e estando bem com os seus pares “os estudantes constituem o grupo mais confiante, otimista e positivo face à sua situação pessoal e face à vida em geral (...)” (1998: 67), destacando Paulo Antunes Ferreira como das faixas etárias estudados, são os jovens “o grupo que mais considera a vida como uma agradável aventura, que menos sente solidão e o único grupo que maioritariamente não considera a vida como uma preocupação atrás da outra” (op. cit. 67). Saliente-se que este estudo foi realizado numa década anterior, onde havia expectativas otimistas de melhoria da prosperidade económica e social, as quais certamente refletiram as ideias gerais dos inquiridos sobre as possibilidades futuras. Noutra parte¹⁰⁰, do mesmo Estudo que trata das *Atitudes perante a sociedade*, revela-se de grande importância, apesar da distância

⁹⁹ Paulo Antunes Ferreira, Capítulo II desse estudo, op. cit. na nota de rodapé nº 95.

¹⁰⁰ Vítor Sérgio Ferreira, Capítulo III, op. Cit. na nota de rodapé nº 96.

temporal entre a atualidade e a época dos jovens estudados. Assim, analisam-se os valores e as motivações dos portugueses para verificar se existem ou não diferenças significativas entre as gerações atuais e as que as antecederam. São analisadas as alterações sociais, a verificação da existência ou não de classes sociais, as possibilidades de transição entre classes e as diferenças entre os níveis de instrução.

De acordo com as pesquisas efetuadas por Vítor Sérgio Ferreira (1998: 171), sobre as diferenças entre os jovens e os representantes de gerações mais velhas, conclui-se que os primeiros *têm maior interesse em dispor dos tempos livres* (83,6% de concordância dos inquiridos nas respostas afirmativas), *têm menor interesse na religião* (77,7% de concordância dos inquiridos nas respostas afirmativas), *atribuem maior importância ao corpo e às atividades físicas* (81,4% de concordância dos inquiridos nas respostas afirmativas), *atribuem maior importância à vida sexual* (79,0% de concordância dos inquiridos nas respostas afirmativas), *têm gostos muito diferentes em matéria de vestuário* (92,5% de concordância dos inquiridos nas respostas afirmativas) e *têm gostos muito diferentes em matéria de música* (93,4% de concordância dos inquiridos nas respostas afirmativas).

No que concerne aos “Problemas que mais preocupam os portugueses”, destacam-se alguns resultados apresentados por Vítor Sérgio Ferreira (1998: 195), que informam sobre os problemas que mais preocupam os jovens na faixa etária entre os 15 e os 24 anos. Dos resultados obtidos, os temas mais preocupantes revelaram-se os seguintes: *a SIDA* (28%) e *o desemprego* (22,0%). Outros temas não suscitaram tanta preocupação aos jovens: *o terrorismo* (8,0%), *as centrais nucleares* (4,3%), *o perigo da guerra* (12,1%), *o futuro pessoal* (10,4%).

Desta análise, conclui-se que, então, tal como hoje, o universo valorativo dos jovens é diverso e multifacetado, articulando-se as formulações valorativas atuais com as anteriores, completando-se numa síntese dinâmica onde coexistem novas e velhas versões dos valores.

Quanto às preocupações das gerações mais velhas, constata-se que: as que foram mais apontadas pelas pessoas entre os 25 e os 34 anos, foram também *a SIDA* (23,6%), *o perigo da guerra* (20,5%) e *o desemprego* (20,0%); noutra faixa etária entre os 35 e os 44 anos, as maiores preocupações incidem no *desemprego* (26,6%), no *perigo de guerra* (20,9%) e na *SIDA* (19,7); preocupações muito semelhantes assolam pessoas mais velhas, de acordo com o estudo, já que é o *perigo de guerra* que está em primeiro lugar nas preocupações dos respondentes entre os 45 e os 54 anos e dos que têm mais de 54

anos (com 28,1% e 27,9%, respetivamente), seguido de receios a respeito da *SIDA* (com 17,9% e 12,4%, respetivamente) e do *desemprego* (com 17,2% e 11,9%, respetivamente). São os inquiridos com mais de 54 anos que mais se preocupam com a ameaça do *terrorismo* (12,4%).

Vítor Sérgio Ferreira destaca assim como coexistem atualmente valores tradicionais e contemporâneos que se interligam e entrelaçam; o mesmo autor considera ainda ser mais frequente que os jovens provenientes das camadas social e culturalmente mais favorecidas, manifestem maior abertura e elasticidade perante os valores novos.

É fundamental que se faça referência ao consumismo e ao hedonismo, ao assinalar os valores com maior preponderância na época contemporânea, ao nível de todas as gerações, sobretudo a dos jovens. Essas características eram significativas na época da realização do estudo e também o são hoje. Vítor Sérgio Ferreira aponta alguns desses valores, que coexistem em inquiridos de todas as idades, tais como:

«... o bem-estar material, o individualismo e o multiculturalismo, a realização através do trabalho e do lazer, as prioridades dadas ao crescimento económico e à humanização da sociedade, as preocupações com a proteção do ambiente e com o desemprego, os princípios do prazer e da responsabilidade...» (1998: 242)

Noutra parte desse estudo¹⁰¹, o inquérito incidiu sobre as questões ligadas à escola e aos valores relacionados com o trabalho, tendo essas temáticas também grande importância nesta análise.

Acerca dos *objetivos da Escola* para os inquiridos, Borges & Pires apresentam os resultados obtidos no estudo que pretendia saber quais os objetivos que os respondentes encontravam na escola, tendo as respostas oscilado “*entre a utilidade e a satisfação pessoal*” (1998: 255); para muitos inquiridos (86,2%), a escola é vista como fonte utilitária para a vida, sendo os estudos considerados instrumentos para a vida laboral; para outros inquiridos, mas em menor número (10,2%), a escola é vista como forma de satisfação pessoal (op. cit. 255). Outra questão sobre os objetivos da escola apresenta os seguintes resultados: no item “*A escola tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento das capacidades pessoais de cada aluno*” o resultado de respostas foi de 61,4%, enquanto no item “*A escola tem como objetivo principal contribuir para*

¹⁰¹ Genoveva Galvão Borges, Maria Leonor Pires, *Escola, trabalho e emprego*, op. cit. na nota de rodapé nº 97.

diminuir as desigualdades sociais, e fornecer instrumentos a toda a população do país”, a percentagem de respostas afirmativas foi de 32,4% (op. cit. 258).

Outra reflexão presente em Borges & Pires, é “*A escola por imagens*” (1998: 260-265), onde se inquiria sobre as imagens associadas à escola. Dos resultados obtidos, as frases onde houve mais respostas afirmativas, foram: *Aquisição de conhecimentos* (85,9%); *Preparação para a vida profissional* (84,2%); *O gosto de estudar* (41,6%); *Diversão com os colegas* (19,9%); *Matérias interessantes* (18,1%). Outras frases tiveram menor número de respostas: *Competição com os colegas* (6,9%); *Faltas às aulas* (3,4%); *Professores interessantes* (7,2%); *Aulas “chatas/aborrecidas”* (4,5%); *Perda de tempo* (2,3%). Borges & Pires (1998: 261). Na “apresentação das imagens dos portugueses de acordo com o local de residência” encontram-se os habitantes da região do Algarve como aqueles que confessam ter “gosto de estudar”, tendo mais de 60% de respondentes considerado esse facto, enquanto que em outras regiões do país “o peso desta imagem nunca chega a atingir os 50%” (idem: 263).

Outro estudo, apresentado por Silva (1999), apresenta a situação escolar dos jovens em Portugal ao longo de várias décadas, desde os anos 60 ao fim dos anos 90. A autora constata como as qualificações e os anos de estudo aumentaram durante esse tempo, levando os alunos a passar mais anos na escola e a entrar cada vez mais tarde no mercado de trabalho, esse facto repercutindo-se nas aspirações e expectativas dos alunos. Alguns aspetos que ressaltam deste estudo, são a evolução da escolarização nos jovens ao longo de mais de três décadas, levando a que um número cada vez maior de pessoas tenha permanecido mais anos na escola, e a massificação do ensino a partir de 1986, com a escolaridade obrigatória alargada para nove anos; o elevado índice de abandono escolar: “Em 1991, mais de metade das saídas do sistema de ensino no setor masculino (60,6%) traduzem-se em abandonos desqualificados sem a escolaridade obrigatória” (1999: 111); a feminização cada vez mais elevada do ensino, ao longo destas três décadas, havendo à época do estudo, mais mulheres do que homens a frequentar o ensino secundário e o ensino superior. A autora conclui, salientando como as transformações sociais e políticas no país, sobretudo a partir de 1974, aliadas a um grande aumento do número de estabelecimentos escolares e à massificação do ensino, levaram a uma maior qualificação dos jovens portugueses.

Também um estudo realizado por Abrantes (2003), realçando revisão de literatura sobre a temática dos jovens e da escola e a observação participante numa escola secundária, revela muito do que os jovens sentem, apreendem e são na sociedade portuguesa atual,

concluindo o autor que a realidade social se constrói à medida que se vive, numa dialética permanente que envolve os atores e os transforma “Os jovens não vão simplesmente à escola; apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela” (2003: 120). O autor salienta a enorme heterogeneidade de atitudes dos jovens face à escola, realçando como apesar de tudo, para a grande maioria, proveniente de diversos meios sociais, com expectativas e conhecimentos desiguais, “a escola constitui um campo aberto, onde se vão estruturando sentidos, experiências e trajetos, identidades e projetos” (idem: 122). Outra conclusão a que o autor chega, prende-se com a atitude de grande parte dos jovens perante a escola, que designa como “*adesão distanciada à escola*” (idem: 123), já que os jovens a frequentam sem grandes entusiasmos, por vezes com aborrecimento, não vendo outras possibilidades de ocupar o seu tempo, nem muitas perspetivas de futuro, embora muitos deles ainda considerem as qualificações importantes e procurem ter bons resultados, terminar o secundário e ingressar na universidade. Ainda assim, estes jovens frequentam a escola “sem grande convicção, até com um certo distanciamento ou pragmatismo, distinguindo a escola do “verdadeiro mundo”, onde a vida tem lugar” diz Abrantes (2003: 123). Outro aspeto significativo é o papel da escola como o lugar onde se desenvolvem laços sociais, se estabelecem traços de sociabilidade e de afetos que são muito significativos para os jovens e adquirem um papel estruturante na sua formação: “a escola tem um papel estruturante nos jovens: nas disposições e identidades que adotam, nas redes de sociabilidade que estabelecem, nos sentidos que atribuem (à escola), nos seus desempenhos e resultados, nos seus trajetos e projetos” (idem: 129), não esquecendo como os ambientes são dinâmicos e diversos, sendo diversas também as escolas e os jovens que as frequentam, assentando assim as conclusões do autor em dados que se transformam e recriam em permanência.

Um estudo de Cabrito, embora relativo a estudantes do ensino universitário e destacando sobretudo o campo económico, caracteriza a população jovem entrada na universidade no ano letivo de 91/92. Nesse sentido, e a propósito de “Projetos futuros e origem social” (2002: 221), o autor refere que são os estudantes oriundos das camadas sociais mais elevadas que tencionam continuar os estudos além da licenciatura, enquanto para os outros “a licenciatura já corresponde a um aumento do capital cultural herdado” (op. cit. 221). Esta interpretação vai ao encontro da teoria da reprodução cultural desenvolvida por Bourdieu & Passeron.

Cabrito conclui assim que os estudantes provenientes de “frações sociais menos privilegiadas” (2002: 220) desenvolvem expectativas de melhoria de vida graças aos

estudos superiores empreendidos, considerando-se que ascendem a “um processo de mobilidade social ascendente” (op. cit. 221).

4.2.1. Processos de socialização e interiorização de valores nos jovens

«A pertença de uma pessoa a uma sociedade ou a uma organização não é algo que esteja assegurado à partida, antes se obtém após processos complexos. O ser humano não nasce membro de uma sociedade. (...) o adolescente, o jovem e o adulto vão-se tornando membros da sociedade.» Alves Pinto (1999: 116)

Embora o processo de socialização se desenvolva durante toda a vida dos indivíduos, reflete-se sobre a dimensão da escola enquanto agente de socialização de adolescentes e jovens. Riutort (1999) destaca como a socialização é um processo de aprendizagem que leva a que um indivíduo numa sociedade em interação com outros “aprende progressivamente a adotar um comportamento conforme às expectativas de outrem” (1999: 78). A esse propósito, Carreira compara a socialização com a educação, realçando que tanto uma como a outra são processos que decorrem de forma contínua e dinâmica, definindo a socialização: “como um processo de *aquisição*¹⁰², de *transformação* e de *adaptação* do indivíduo à sociedade” (2008: 111). A autora destaca ainda como a escola, sendo um agente socializador, desenvolve esse processo através dos conhecimentos, atitudes e valores que transmite e dos “processos de identificação e de individualização pessoal, através dos saberes que a escolarização permite” (op. cit. 111).

A esse respeito, Guasp (2008) destaca que a escola é apenas um agente socializador entre muitos outros, tais como a família, os grupos de pares e os meios de comunicação, entre tantos outros. No caso da escola enquanto agente de socialização, é necessário ter-se em conta o número de horas que os adolescentes ou jovens passam nos estabelecimentos escolares, comparativamente com aquele que passam com os outros agentes de socialização já mencionados. O autor adverte para a capacidade de transmissão de valores e de elementos ideológicos, por parte desses agentes que não são a escola, e cujos apelos se ligam a formas de consumo, a linguagens específicas, a

¹⁰² A palavra a *itálico*, bem como as que se seguem, encontram-se no texto original da autora.

preconceitos, a ideias e a valores diversos. É ainda o mesmo autor quem considera que a escola pode ter um papel importante no questionamento e no confronto entre alunos que são provenientes de meios sociais, económicos e religiosos muito diferentes. É esse papel socializador da escola que pode marcar a diferença, servindo para que os alunos pensem sobre os seus próprios valores e as suas certezas, através do confronto com outras realidades e outras culturas. Guasp (2008) acentua assim que o papel socializador da escola não é de forma alguma o de levar os alunos a recusarem os seus elementos culturais ou a colocarem-se contra eles, mas de os levar a pensar sobre os seus valores e os dos outros, para poderem viver de forma mais integrada e harmoniosa numa sociedade que é plural e multicultural.

Alves Pinto (1999) destaca vários fatores nesse processo socializador da escola, pois não é só a socialização dos adolescentes e dos jovens que se deve ter em conta, mas também a dos pais, dos professores e de outros elementos que interferem na comunidade educativa em geral: a esse respeito, a autora adverte para o processo de socialização escolar que os pais dos jovens tiveram, por vezes em contextos sociais e económicos muito diversos; também os funcionários das escolas foram objeto de socialização escolar numa “escola que já não existe” (1999: 114-115); a autora salienta ainda o caso dos professores, destacando que estes “vão viver socializações variadas ao longo do seu percurso profissional” (op. cit. 115), relacionadas com as carreiras profissionais e as transformações que vão ocorrendo ao longo dos vários anos de experiência.

Van Haecht (1994) salienta como todo este processo de socialização se encontra articulado com a legitimação que as sociedades dão aos papéis e aos estatutos dos indivíduos. Para a autora, a escola, enquanto agente de socialização, concorre na contemporaneidade com as famílias e os meios de comunicação. Van Haecht apresenta o conceito de socialização “resplandescente” (1994: 117), devido às mensagens contrárias e contraditórias que são emanadas pelos diversos agentes de socialização, originando comportamentos opostos e dissonantes e a perda de significado e de importância da escola na atualidade.

As diferenças nas formas de ver a socialização por parte dos diversos paradigmas sociológicos, diz Alves Pinto (1999), levam a que, por exemplo, a perspectiva funcionalista a encare sob a forma de assimilação que cada indivíduo faz das características dominantes na sua cultura, que posteriormente também ele vai transmitir.

A esse respeito, diz Durkheim que “cada sociedade (...) tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma forma geralmente irresistível” (2007: 47).

De acordo com outro modelo sociológico, destaca Alves Pinto (1999), a socialização é para os interaccionistas uma atividade que resulta da troca de experiências e de valores entre as pessoas de várias idades e a sociedade, também ela extremamente complexa e multifacetada, tornando-se assim a socialização num processo dinâmico e ativo, onde “o ser humano é considerado na sua realidade de pessoa, com toda a complexidade que isso supõe e não excluindo a dimensão simbólica que o caracteriza” (1999: 120).

Dubar (1994) refere os contributos de Max Weber para uma definição de socialização que se transforma num processo de racionalização social, onde a consciencialização das regras sociais a integrar nos comportamentos se prende com os interesses dos próprios indivíduos que as seguem:

«...a socialização societária implica, de acordo com Weber, uma dissociação e uma autonomização crescente dos campos de atividade social cuja configuração depende das relações entre os interesses dos atores implicados.» (1994: 90).

Palhares (2008) apresenta um estudo sobre as representações dos escuteiros jovens, concluindo como esse processo de socialização, decorrendo num contexto não escolar e informal, desenvolve a autonomia, a responsabilidade e o crescimento pessoal num contexto de interação com os outros. O autor destaca assim a importância dos contextos que não são formais nem escolares para os processos de socialização e formação para a cidadania ativa e consciente, cultivando valores éticos e morais. Da aplicação de questionários a jovens escuteiros, o autor conclui que “os jovens inquiridos tem de si uma imagem mais valorizada de cidadania e de participação social, reforçando com a sua apreciação o ideário do movimento escutista ao qual pertencem” (2008: 126).

4.2.2. Valores marcantes nos jovens e as grandes questões da atualidade

«Os valores não são coisas mas sim qualidades que as coisas possuem mas que não estão nelas de um modo sensível; os valores são estimados e inferidos, através da inteligência, do sentimento e das emoções; estimar um valor é apreendê-lo; os valores produzem reações nas pessoas; os valores recebem grande poder energético dos afetos e são motivadores das atitudes e comportamentos das pessoas; apesar da inteligência ser necessária ao processo de apreensão dos valores, são as emoções e os sentimentos que mais pesam nesse processo; os valores não são transmitidos ou construídos mas sim descobertos através da identificação, do testemunho e da vivência.» (Marques, 2003: 16)

De acordo com Marques, os valores, sendo sentimentos que se imprimem às situações e aos objetos, também são vividos e interiorizados através da dinâmica das sociedades e das culturas, provocando reações e comportamentos afetivos.

A questão da juventude ou da adolescência, sendo vulgarmente representada como uma fase de transição, tem de ser vista como um período único e muito importante na vida dos seus protagonistas, sendo por vezes, nesta faixa etária, os valores mais significativos, muito diversos daqueles que caracterizam outras idades. A este propósito salienta Bainbridge:

«... os adolescentes não são apenas uma fase de transição entre uma infância protegida e uma idade adulta independente – são pessoas ativas e sensíveis cujas mentes funcionam de modo extremamente diverso. As atitudes dos adolescentes para com o risco, a convenção e o prazer são inteiramente diferentes das dos adultos...» (2010: 77)

Importa analisar que valores são dominantes na sociedade portuguesa contemporânea e quais podem ser responsáveis pelas opções e pelas perspetivas dos jovens. As sociedades condicionam fortemente os indivíduos e, sendo as mesmas tão diferentes, diversas serão também as traduções e as interpretações que delas fazem os jovens que as habitam: por isso, não é transparente falar em juventude e considerar que os valores e as motivações desses mesmos jovens são semelhantes entre si, em Portugal ou noutros países, mesmo que façam parte da União Europeia. Fouquet salienta que “Cada país europeu tem o seu próprio entendimento do que é a *juventude*. Ser jovem não é o mesmo no Reino Unido ou em Itália” (2005: 299), considerando como são os modos de vida, os hábitos familiares, o tipo de escola e o próprio acesso ao mercado de emprego que têm de ser considerados na avaliação deste conceito, havendo assim enorme heterogeneidade na forma como se exprime a juventude.

Embora não se refira aos jovens portugueses, mas sim aos franceses, Camps (2008) menciona um estudo que foi realizado acerca dos valores dos jovens que terminavam o ensino escolar obrigatório e andavam à volta dos dezasseis anos. Nesse estudo, salienta a autora, nos últimos cinco anos, acentuava-se o desenvolvimento de valores nos jovens, tais como a solidariedade, a tolerância e o respeito pelo meio ambiente. No entanto, constata-se que outros valores como a necessidade do cumprimento de regras havia diminuído consideravelmente.

Também Abrantes (2003) realça a diversidade e heterogeneidade dos jovens e dos espaços escolares, que interagem e se transformam de modo dinâmico, cabendo aos seus

atores a função de os transformar e recriar, dando-lhes diversos sentidos: “*os sentidos da escola*” Abrantes (2003: 134). A propósito de Abrantes (2003), diz Madureira Pinto (2007) que, além da heterogeneidade de respostas que resultou dessa análise, há que ter em conta o contexto geográfico da escola que foi objeto da investigação de Abrantes, já que na sua proximidade se encontra outro estabelecimento escolar, mas do ensino básico, onde se concentram inúmeros e graves problemas. Dessa forma, Madureira Pinto (2007) apela à necessidade da intervenção de técnicos qualificados para esse tipo de questões, dado que os professores, por mais disponibilidade e boa vontade que manifestem, não estão preparados para os enfrentar.

No campo da Sociologia da Educação, importa analisar os fenómenos sociais, as dimensões comuns, os aspetos que se repetem na vida e na ambiência dos jovens e que permitem a análise mais completa e mais pormenorizada dos seus hábitos, interesses e motivações. A este respeito, diz Pais (2002) que o que interessa no âmbito da Sociologia “é vincular a historicidade absoluta de um ato à generalidade de uma estrutura social, fazendo ressaltar a imbricação de atos ou acontecimentos individuais ou interacionais com estruturas sociais globais” (2002: 80).

De acordo com Guerra (2002), apesar de haver múltiplas culturas e subculturas na sociedade atual, as influências mais marcantes sobressaem a partir de uma delas, a qual, tornando-se dominante, afeta e modela comportamentos e padrões das pessoas e das instituições. O autor salienta como na maior parte dos casos, não é fácil nem desejável que o indivíduo escape a essas influências.

Como já foi referido, a propósito das categorias sociais¹⁰³, a juventude, constituindo uma categoria de pessoas homogéneas e em tudo semelhante entre si, é um conceito que não existe. O que existe é, obviamente, uma multiplicidade de pessoas diferentes, com interesses e motivações heterogéneas e que se encontram sujeitas às influências de cada sociedade e contexto cultural em que vivem e de onde recebem as referências de forma diversa. O que une essas pessoas é apenas a idade, e por se situarem dentro da mesma faixa etária podem ser enquadrados dentro da mesma categoria social, a *juventude*. A esse facto se junta também o outro, mais pragmático e necessário, decorrente de aquilo que vulgarmente se designa como juventude não passar de uma fase transitória, de uma idade que rapidamente se altera, deixando de o ser aqueles que eram jovens e passando os seguintes, os que ainda não o eram, por sua vez, a sê-lo.

¹⁰³ A este respeito, ver ponto 4.1. deste capítulo.

A esse propósito, adverte Pais (1998) que os valores dos jovens se encontram, como também os próprios jovens, em trânsito, em alteração e transformação, podendo também mudar quando os jovens deixam de o ser, atingindo a idade adulta. Para Pais, se os valores que eram dos jovens continuam a sê-lo mesmo mais tarde, tal facto significa “que esses valores (outroa) juvenis tendem a enraizar-se no tecido social” (1998: 29), passando a fazer parte dos valores que dominam a sociedade numa determinada época. Se isso não suceder e os valores se perderem no tempo da juventude, vindo os seus atores mais tarde a assumir outras valorações, os valores anteriores eram apenas “produto de um mero efeito de idade” (op. cit. 29).

Já Maffesoli (2003) acentua que os valores dos jovens não têm de não ser necessariamente os valores dos mais velhos, questionando o conceito de juventude e as características que geralmente lhe são atribuídas. Este autor defende a permanência de elementos da memória coletiva na atualidade “Tudo passa e, contudo, a vida perdura. Nada desaparece da memória coletiva” (2003: 157).

4. 2.3. Os jovens e a representação da Escola

«A escola não está situada no vazio. Pelo contrário, encontra-se imersa na sociedade. Dela recebe influência e exigências. É nela que cumpre o seu papel. Os profissionais que trabalham na escola fazem parte de uma cultura que constitui uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos.» (Guerra, 2002: 18)

Interessa apreender a impressão que os jovens têm da escola, e indagar em que medida esta poderá ou não ser sempre igual, não variando consoante os jovens, não se alterando conforme a escola e o seu contexto, a situação geográfica e o meio onde está inserida.

O próprio conceito de escola é hoje discutível e alterável, encontra-se em crise, em debate e em questionamento permanentes¹⁰⁴. Tais dúvidas influenciam a sociedade e os alunos, interferem na imagem e nas representações sociais que os jovens podem ter da sociedade em que vivem, na qual aprendem e se desenvolvem enquanto pessoas, usufruindo dos direitos e dos deveres que lhes são inerentes.

¹⁰⁴ De acordo com Nóvoa: “Estudos, diagnósticos e manifestos indignam-se com o estado da escola e reclamam medidas urgentes. É preciso pôr ordem na escola. É preciso pôr a escola na ordem” (2005: 121).

Guerra (2002) lembra como o papel da escola tem sido o de socializar e de dar a conhecer os aspetos culturais que são dominantes numa sociedade, destacando a importância da dimensão crítica e pessoal desse processo, dado que a escola não se pode limitar a uma transmissão passiva, devendo sempre ter em conta os aspetos éticos daquilo que é transmitido.

Já Pais (2003b) aponta a perda de protagonismo das instituições na vivência social das pessoas, ocorrendo esse facto, não por falta de empenho das instituições ou pela sua decrepitude, mas pelas mudanças e transformações que se dão nas sociedades, e que tanto podem originar maior importância como maior debilidade das instituições, assinalando o autor a desvalorização atual de atores sociais que noutras épocas detinham imenso poder, como as figuras do pai e do professor.

Outro autor, Kaiser, acentua a importância das escolas, através dos seus atores que podem tomar decisões, dizendo que estas devem atender aos aspetos “do funcionamento interindividual, ideológico e institucional” (2005: 294) entre todos os implicados e os valores que daí decorrem, bem como os efeitos de todas essas implicações.

Nóvoa (2005) destaca os dados inquietantes que, caracterizando a escola atual e os seus atores, traduzem perturbações e alterações de valores ao nível dos comportamentos, tais como a indisciplina, a violência, a ausência de cumprimento de regras e a incapacidade de as enquadrar, embora haja ainda outros relacionados com os currículos e as capacidades cognitivas, tais como a ausência de conhecimentos da generalidade dos alunos e a falta de exigência dos programas.

Abrantes (2003) assinala a forma como alguns alunos entendem a escola, vendo-a apenas como um lugar de passagem para outras dimensões da vida que são aquelas que realmente lhes interessam. Também este autor assinala a heterogeneidade de situações e de registos que encontrou num estudo realizado ao nível do ensino secundário¹⁰⁵.

Peter McLaren (1992) acentua a dimensão da escola como um sistema que é cultural, considerando que a cultura da juventude tem muita importância fora das aulas. Para o autor, “a cultura é formada fundamentalmente por rituais inter-relacionados e sistemas de rituais” (1992: 32), sendo que “uma compreensão do ritual depende necessariamente (...) de uma compreensão ampla de como a cultura pode ser conceituada e problematizada (op. cit. 32). Este autor salienta o facto que ocorre numa sala de aula

¹⁰⁵ Este estudo é mencionado neste capítulo, no ponto 4.2. *Os jovens e a representação dos valores e da escola – análise de estudos já realizados.*

onde alunos e professores têm códigos e interpretações muito diversos para os acontecimentos. O autor confessa que o seu olhar sobre a escola se encontra muito marcado pelos pressupostos de que a cultura das escolas se orienta por rituais (op. cit. 45).

Hannoun (2001) salienta que, para que qualquer aprendizagem efetivamente transforme o ser do aluno, é preciso que se desenvolvam fatores subjetivos como a motivação, a estrutura pessoal do aprendiz nas dimensões psicológica, biológica e afetiva. Assim, quando a apropriação do conhecimento se faz de forma autêntica, existe verdadeira transformação do sujeito que aprende. Este autor lembra que o esforço de aprendizagem resulta do aluno mas também deriva das capacidades pedagógicas dos professores, sendo todos estes elementos facilitadores de um processo que cabe a cada aluno concretizar.

Outra questão é a linguagem que professores e alunos utilizam, e onde nem sempre os significados de uns e dos outros coincidem. A função da linguagem no processo educativo e o papel das palavras enquanto mediadoras de informações, conhecimentos, valores e ideias, é assim destacada por Bourdieu, Passeron & Saint-Martin:

«Se a eficiência do ato pedagógico é função de numerosos fatores (...), o rendimento de um sistema escolar é antes de mais função da quantidade absoluta ou relativa de informação transmitida através e na linguagem, uma vez que há muito poucas atividades consistindo tão exclusivamente como no caso do ensino na manipulação das palavras.» (1982: 120)

Domingos *et al* (1986) destacam os contributos de Bernstein nesse campo, tendo este autor salientado como as diferenças nas trocas sociais determinam também diferenças nos códigos linguísticos utilizados pelos interlocutores, conduzindo à alteração e à diversidade das experiências e também ao uso da linguagem de acordo com as necessidades e as expectativas da sociedade em que se insere “porque o sistema linguístico é tomado como uma consequência da forma da relação social ou, melhor, como uma qualidade da estrutura social” (1986: 42).

4.2.4. O aluno do ensino secundário na sociedade contemporânea

«O estabelecimento escolar, os ramos, as matérias ensinadas, as turmas são descritas em termos de hierarquia e de utilidade. (...) O empenhamento numa matéria de pouco prestígio é considerado um sacrifício, e a paixão por uma disciplina escolarmente útil é tida por uma sorte...» (Dubet, 1996: 208-209)

Perrenoud (1995) salienta a importância da escola como organização na vida dos alunos e os contributos para a sua formação enquanto pessoas e enquanto aprendentes, que nela se desenvolvem e encontram, funcionando de forma heterogénea, consoante o país, a região ou a cultura onde se habita. O autor destaca o enorme significado da escola no crescimento intelectual, moral e social dos alunos e a forma como o currículo interfere nesse desenvolvimento, não sendo apenas marcante o currículo formal, controlado pelos professores e pelos programas, mas também o currículo oculto, ou seja, as outras aprendizagens que a escola transmite de forma implícita e que não estão expressas nos documentos oficiais dos programas das disciplinas nem nos discursos dos professores. Assim, segundo Perrenoud, o sentido das aprendizagens constrói-se através do trabalho entre professores e alunos, considerando-se que “esta construção é uma atividade mental complexa, reflexiva” (1995: 192); o autor considera que qualquer sentido se origina e fundamenta numa cultura determinada, sendo os alunos herdeiros de formas culturais já existentes, quer as da escola ou dos conteúdos, quer as locais e as familiares, sendo essa própria cultura, também ela, um elemento influenciador das atitudes dos alunos face à escola, às diversas áreas curriculares e aos professores; finalmente, o autor diz que o sentido da escola também se negocia face às situações concretas da vida dos alunos, sendo esse um trunfo considerável para o professor que o souber fazer melhor:

«Quanto mais aceitarmos negociar o nível de exigência, a estruturação da situação didática, a diferenciação das tarefas, o ritmo do trabalho, maiores são as possibilidades de interessarmos aqueles alunos que oscilam entre a adesão e a oposição, a implicação ou a indiferença.» (op. cit. 195)

Este autor salienta assim como o sentido da escola e das aprendizagens se vai construindo de forma dinâmica e gradual, tendo em conta os elementos que interferem nas atitudes e nos valores dos alunos, sendo sempre possível a negociação, desde que fundada em pressupostos justos e equilibrados.

Para Dubet (1996), as atitudes dos alunos oscilam entre a competitividade, nos casos em que os resultados se pautam em função das expectativas sociais e profissionais que são prestigiantes para o futuro e o pouco interesse e fraco investimento quando há menores

expectativas. Dubet define assim a forma como os professores são vistos para os alunos cujas expectativas são maiores:

«A primeira qualidade daquele que ensina é a sua eficácia, a sua capacidade de obter resultados competitivos adaptando de modo preciso o seu ensino às provas; os alunos querem exercícios, explicações, rigor. Também querem justiça porque estão em rivalidade latente, e o professor é um árbitro na competição pelos lugares raros.» (1996: 209).

4.3. Valores da Filosofia e Ensino da Filosofia

Marnoto (1989) chama a atenção para o facto de a Filosofia ser uma das poucas disciplinas que se problematiza e questiona em permanência. Dessa capacidade de problematização faz parte a própria natureza desta área curricular, cujos atributos são a essência questionadora, a insatisfação com o que já se sabe, buscando-se outros rumos e outros campos. A Filosofia é parte integrante do ser humano, deriva do pensamento e da procura constante pelas respostas que, caso sejam encontradas, suscitem sempre novas questões, sempre em construção e em desenvolvimento (Marnoto, 1989; Jaspers, 1987; Teles, 2009).

O questionamento filosófico assume-se como único face a outras matérias, dado o papel globalizante e totalizador desta disciplina, muito mais de interrogação e de atitude de vida do que de respostas dadas. Também a existência e os meandros de cada ser humano se caracterizam dessa forma, acumulando mais perguntas e inquietações do que certezas acabadas. Desse contexto, decorre o papel insubstituível que a Filosofia tem na construção e formação de cada aluno, e também na necessidade de refletir acerca dos valores¹⁰⁶.

Dadas as características da disciplina de Filosofia e o seu papel único na formação, interrogação, questionamento e procura de sentido para a existência humana, é essencial coadunar esse papel – o do professor de Filosofia – com outro – o de relacionar as vivências e a existência dos alunos, de cada aluno, com os valores e a aprendizagem da cidadania, articulando as opções e as escolhas pessoais no sentido da melhor convivência entre todos.

¹⁰⁶ A temática dos valores é sempre atual, resultando de viver em sociedade com os outros seres humanos, de respeitar regras e normas de comportamento, de aderir a motivações e a interesses variados, de procurar nessa aprendizagem constante, uma forma de viver e de ser mais feliz. O papel do professor também é fulcral nessa procura.

O professor deve ser sensível à especificidade desta disciplina e à unicidade de cada aluno que se lhe apresenta, levando-o a considerar a Filosofia como atitude fundamental para analisar a realidade e as suas inquietações em autoconstrução permanente, ajudando-o a superar dúvidas e a conhecer-se melhor.

À medida que o ser humano se descobre na Filosofia, consegue também estabelecer entre si próprio, a realidade e os outros, um espírito de convivência e de respeito moral e ético, tanto mais forte quanto mais capaz estiver ele próprio de estabelecer tal ponte. A atitude do professor é determinante neste processo, tão fundamental porque dela pode partir de modo irremediável o ódio ou o amor que o aluno vai consagrar à disciplina; tarefa gigantesca que se afigura ao professor de Filosofia, tão desafiadora quanto estimulante, já que esta disciplina, na sua dimensão interrogativa e existencial, tanto se presta a ser um meio de resposta a situações problemáticas, como uma alternativa do sujeito pensante face à vida, à tragédia e à morte que não sabe como explicar.

No papel fundamental da construção da cidadania, da formação dos valores e da consciencialização ética, do espaço que a escola, o professor e a aula devem ser para a modelação dos valores sociais, éticos e morais de cada indivíduo, a Filosofia também assume preponderância, assumindo-se como disciplina privilegiada comparativamente a outros saberes.

O professor de Filosofia será assim um modelador de seres éticos e morais que constituirão a sociedade futura que se pretende sempre mais justa, humana, tolerante e compreensiva. A interrogação e a inquietação fazem parte dos seres humanos e nessa constatação pode e deve haver lugar para a criatividade e atitude positiva diante do que se desconhece. Essa atitude simples e aberta ao mistério e ao insondável da existência, apresenta-se na aceitação da inevitabilidade da vida e da morte, na valorização das aprendizagens e no enriquecimento pessoal através da procura constante de conhecimento e de melhoria de si próprio e dos outros num clima de empatia e complementaridade, como diz Vergílio Ferreira:

«... o maior mistério está em nós. Agimos, pensamos, emocionamo-nos, mas há o insondável de nós onde tudo tem a sua origem. Não o sabemos. (...) Somos movidos pelo ininteligível que está atrás do nosso ser e que é o próprio estar vivo para haver agir e pensar e o mais. Que é que está nesse estar vivo, para ser o que é em ação e pensamento e o resto? Jamais o saberemos. Todo o homem tem em si um segredo inviolável.» (1992: 223)

O ser humano é inacabado, procurando em cada situação e em cada dia, melhorar e transformar-se em aprendizagem contínua e autoconhecimento permanente. A intenção de valorizar os aspetos positivos de cada pessoa, numa aprendizagem constante e permanente, na convivência com os outros, na melhoria dos aspetos positivos, no lidar dos negativos, constitui também um dos objetivos da disciplina de Filosofia (Aranha, 2000; Silveira, 2000; Kohan, Leal & Ribeiro, 2000).

Marnoto (1989) adverte para a constatação essencial do ensino da Filosofia, que jamais se pode limitar à “transmissão intemporal de um saber”, já que a dinâmica desta área disciplinar a torna permanentemente interrogativa e questionadora, embora apesar disso jamais recuse os seus conteúdos, os quais são essenciais para as problematizações.

No caso concreto do professor de Filosofia, esse desempenho coaduna-se com a própria disciplina, entronca-se nela, enraíza na necessidade humana de questionar o real e a existência, no pensar e no agir tornados capacidades de se melhorar continuamente num processo sempre incompleto. Também o professor, no seu trabalho de despertar os alunos para o pensamento, a interrogação, a ação ética, a capacidade de preparar para a cidadania, também aí, ele aprende e partilha desse processo, tornando-se mais capaz e reflexivo, possibilitando-lhe essas experiências a melhor atuação da sua parte e maior capacidade para acompanhar outros alunos nesse processo, em articulação e aprendizagens que são sempre contínuas e permanentes.

Para Tormenta (1996), a atividade docente relaciona-se com inúmeras práticas que são exteriores ao sistema escolar, enunciadas como os objetivos gerais do ensino, os programas e os currículos, a calendarização das atividades letivas e os materiais didáticos, os seus autores e as suas editoras. Para este autor, é a política educativa que impõe desta forma as práticas aos professores, esperando-se que eles as cumpram, embora não sem protestar contra algumas destas imposições ou sobre o sentido de algumas delas.

O mesmo autor adianta ainda como ser professor também é aprender, é descobrir e descobrir-se, é enquadrar-se e envolver-se em todo o processo, podendo essa motivação contribuir ainda mais para o êxito dos alunos e a sua própria satisfação pessoal:

«O professor é um profissional que pode utilizar a sua experiência, as suas competências cognitivas, de formas variadas em todos os âmbitos que determinam a sua prática. Pode limitar-se a fazer coisas ou questioná-las também. Pode utilizar a sua autonomia relativa de forma mais, ou menos, ativa. Enquanto profissional (...) o professor será capaz de criar o seu próprio papel, utilizando as mais diversas estratégias e contra estratégias.» (Tormenta, 1996: 64)

A construção do conhecimento e a forma de o apresentar nas aulas resultam do trabalho do professor, do seu estilo próprio, da sua formação e conhecimentos, mas também da motivação e dos interesses para esta atividade que são muito específicos. O professor é um ator que transforma os saberes e as ideias e os apresenta aos alunos, num palco onde todos interagem num processo dinâmico e constante.

Marnoto (1989) acentua a importância da construção da atitude filosófica que se faz através de um trabalho difícil e lento, onde é fulcral o papel do professor, cuja tarefa é a de suscitar nos discentes o desejo de colocar questões e de procurar respostas para elas. Para que o professor consiga obter tais resultados, tem de articular uma boa capacidade imaginativa e criativa com conhecimentos científicos sólidos, destaca a autora, já que uns elementos são indissociáveis dos outros.

Carrilho (2001) destaca como na sociedade atual, a palavra dos filósofos, sendo rara, é também pouco ouvida, salientando a necessidade de mudar essa realidade, já que existem inúmeros problemas que necessitam da voz dos filósofos e de uma maior credibilidade e importância a dar a esta área disciplinar, a qual continua bem viva, mormente os anúncios do seu fim que por vezes são apresentados.

A Filosofia, poderia assim concluir-se, faz parte da formação essencial das pessoas, fornece instrumentos de reflexão, de análise e de síntese que são fundamentais.

4.3.1. Funções do ensino da Filosofia na formação dos estudantes

«...a Filosofia não é uma disciplina no sentido especializado e fechado do termo, mas o próprio exercício da reflexão sobre todos os problemas da experiência e dos conhecimentos humanos.» (Morin, 2001: 16)

A Filosofia contribui para a formação das pessoas, dado que faz parte integrante do ser humano a necessidade de refletir e de filosofar sobre a sua situação no mundo, através da procura constante do conhecimento de si próprio numa realidade cada vez mais complexa e mais mutável. Os professores de Filosofia têm um papel importante na consciencialização dos discentes, correspondente à realidade e a si próprios. Esse

questionamento filosófico assume-se como único face a outras matérias, dado o papel globalizante desta disciplina, que é muito mais de interrogação e atitude de vida do que de respostas dadas (Teles, 2009; Morin, 2001; Aranha, 2000). Também a existência e os meandros de cada ser humano se caracterizam dessa forma, acumulando mais perguntas e inquietações do que certezas.

Desse contexto resulta a necessidade de articular os conceitos que se relacionam com a autoconstrução de cada ser humano numa perspectiva reflexiva e problematizadora como é a da Filosofia; daí decorre também o papel que a mesma tem na construção e formação de cada jovem, da necessidade em reagir positivamente aos dramas da vida numa idade em que certas dependências negativas, graves e irremediáveis se podem impor. O contacto com a Filosofia contribui para prevenir atitudes desviantes e impedir a entrada nas dependências; pode também ajudar cada jovem a sentir-se melhor consigo próprio e com os outros, a reencontrar-se nos temas da Filosofia, constituindo um estímulo à criatividade e autoaprendizagem num clima positivo e propício à construção da pessoa em aperfeiçoamento constante. Diz Lepecki sobre a aprendizagem da Filosofia, que esta “nos ensina a ser: na vida, com a vida e connosco mesmos” (2007: 128).

É indispensável que os jovens aprendam a lidar com as situações negativas e os traumas da vida com capacidade de os assimilar construtivamente. Jamais a existência humana foi simples ou facilitada na sua generalidade; muitas vezes são aqueles que se defrontaram com mais problemas e processos penosos de sofrimento e dor que são mais capazes de os ultrapassar e superar de forma criativa. Como afirma Jaspers:

«Há, porém, situações que se mantêm essencialmente idênticas, mesmo quando a sua aparência momentânea se modifica e se oculta a sua força avassaladora: tenho que morrer, tenho que sofrer, tenho que lutar, estou sujeito ao acaso e incorro inelutavelmente em culpa. A estas situações fundamentais da nossa existência damos o nome de “situações-limite.» (1987: 21)

São essas “situações-limite”, esses acontecimentos graves e determinantes que ocorrem na existência das pessoas que podem ou não despoletar a necessidade de reflexão filosófica. Tais ocorrências não podem ser modificadas, embora possam sempre ser utilizadas de forma positiva, aproveitando-se o seu carácter vivencial e experiencial, mesmo quando é negativo, para o desenvolvimento de cada pessoa.

Não são somente as situações de guerra ou os dramas súbitos que podem ser devastadores; também a realidade quotidiana apresenta situações traumáticas que afetam os indivíduos em graus diferentes, como diverso pode também ser o tipo de reação que essas pessoas assumem perante elas. Cada ser humano é único e nessa unicidade reside a sua imensa riqueza. Cada existência é marcada por uma história pessoal e individual, um conjunto de ocorrências que percorre ou lhe acontecem e a levam a responder às situações de formas determinadas e opostas. Sendo o espírito de resiliência algo que não é inato mas se aprende, é fundamental agir no sentido de o dar a conhecer à sociedade, podendo assim prevenir, mais do que sarar, os processos de autodestruição e depressão dos indivíduos cujas tragédias os atingiram.

Jamais a existência humana foi ou será simples e desprovida de problemas. A resposta que cada um dá ao que lhe acontece é que pode ser diferente. Diz Cyrulnik (2003), que a resiliência é este conceito surgido da necessidade de construção em oposição a destruição, de criatividade em oposição a negação. Cada pessoa pode aprender a tornar-se mais resiliente e mais assertiva para criar mecanismos que lhe permitam enfrentar as adversidades sem se deixar destroçar nem quebrar, fortalecendo-se com essas ocorrências e sendo capaz de criar e inventar a partir delas. A função da escola, dos professores e das famílias é fundamental na preparação dos alunos para serem pessoas responsáveis, completas, autónomas e criativas. Diz Filipe Carreira a este propósito:

«...é necessário que os encarregados de educação (pais e outros), e os professores desenvolvam nos educandos essas capacidades e atitudes, habituando-os a construir atitudes assertivas.» (2005: 155)

O papel do professor de Filosofia pode ser o de valorizar e transmitir a importância desse conceito e levar os alunos a tomarem consciência do que precisam fazer para mudar atitudes e valores existentes. Cada ser humano é único, cada qual tem os seus pensamentos, sentimentos e a sua história pessoal que são o resultado de um feixe de múltiplas condições e ocorrências. A autoestima constrói-se, melhora-se, aprende-se e desenvolve-se no contexto educacional. Tornar-se capaz de a desenvolver e reforçar é um desafio e um projeto sempre constante, cada vez mais urgente na sociedade atual. Quando se consegue melhorar a autoestima, o reflexo positivo apresenta-se no rendimento escolar e nos resultados obtidos, de acordo com Roffey *et al.*: “Several

studies have revealed an association between self-esteem and academic achievement” (1994: 22).

Pelo facto de se encontrarem em fase de desenvolvimento, os jovens necessitam de ser estimulados a desenvolver a autoestima como requisito essencial ao seu desempenho na vida futura. A disciplina de Filosofia, pelas suas possibilidades e abrangências, pode fazer a articulação entre resiliência e autoestima e ajudar a melhorar e a valorizar as pessoas para as ajudar na sua autoconstrução, tornando-as mais felizes e dando-lhes possibilidades de desenvolver as suas capacidades com maior empenho e entusiasmo numa sociedade cada vez mais exigente e multifacetada. Aprender a desenvolver a autoestima ou ser capaz de a elevar quando a situação presente não é a melhor e exige da parte do indivíduo uma dose maior de resiliência é um papel que cabe aos professores.

O intercâmbio entre os pais e os professores no sentido de melhorar as condições de vida e de trabalho é uma peça fundamental na engrenagem da autoestima e na necessidade de ultrapassar traumas e más experiências, opondo-lhes um espírito forte e determinado que leva o indivíduo a sentir que é capaz de tomar as suas próprias decisões e fazer escolhas de forma positiva e responsável. Torna-se difícil incutir autoestima num jovem se os modelos parentais reproduzem precisamente o contrário. Por isso tais modelos de referência devem ser transmitidos aos pais e às famílias para que a capacidade de autoconstrução permanente seja uma constante na natureza humana, independentemente das circunstâncias ou mesmo devido a elas.

Esta necessidade de ajudar as famílias a ajudarem-se a si próprias enraíza na comunidade e nos professores, na disposição que se pode tomar relativamente a esses conceitos e à capacidade em chegar às pessoas, ajudá-las a superar dificuldades e marginalizações, levá-las a enfrentar e construir a sua realidade presente e futura de forma criativa e resiliente. É fundamental constatar a necessidade de formação desse espírito não apenas nos jovens, mas principalmente nas famílias de onde provêm, tal como na comunidade envolvente. Aprender a fomentar e desenvolver um espírito de resiliência é todo um processo de mudança de mentalidades que se apresenta, revestindo-se de um carácter urgente de transformação que pode e deve contribuir para modificar atitudes e opções de vida.

Sem afeição não há desenvolvimento, sem um ambiente equilibrado de carinho, segurança e autoestima, não pode o ser humano desenvolver-se enquanto tal, podendo morrer ou destruir-se nessa ausência de caminhos possíveis para a resiliência. Maslow, citado por Monteiro & Santos (2001) apresenta na “pirâmide hierárquica das necessidades humanas” as seguintes necessidades, estabelecidas da base para o topo, desde as essenciais ao processo de manutenção do indivíduo e à sua subsistência às que estão relacionadas com a realização pessoal: “Necessidades fisiológicas”, “Necessidades de segurança”, “Necessidades de afeto e de pertença”, “Necessidades de estima” e “Necessidades de autorrealização” (2001: 124-125). Ao analisar o papel que estas necessidades têm na existência e construção dos seres humanos enquanto pessoas, constata-se que após assegurar as que são básicas e essenciais à manutenção do equilíbrio da vida e da saúde física, outras se estabelecem como fundamentais, a tal ponto que, “são as mais elevadas” (op. cit. 125).

Relativamente às necessidades de estima, presentes quase no topo da pirâmide, apresenta-se em Monteiro & Santos, a seguinte definição:

«As pessoas desejam ser competentes, (...) desejam desenvolver atividades com qualidade e serem reconhecidas por isso. Daí se relacionar com estas necessidades a procura do sucesso, do prestígio. A satisfação da necessidade de estima desenvolve nas pessoas sentimentos de autoconfiança; a sua frustração gera sentimentos de inferioridade.» (2001: 125)

Essa realização pode marcar a diferença entre uma existência plenamente vivida em que as capacidades e aptidões se desenvolvem no sentido positivo ou uma vida marcada pelo fracasso, pela angústia e incapacidade de construção pessoal, podendo originar atitudes desviantes e comportamentos marginais. O trabalho do professor de Filosofia ao tratar determinados temas¹⁰⁷ pode contribuir para que essa aprendizagem resulte e se desenvolva conduzindo a um clima empático e propício à aprendizagem.

Quando se trabalha com jovens ou adultos – como é o caso dos professores de Filosofia – é necessário facultar um espírito de resiliência para prevenir comportamentos desviantes e ajudar a valorizar as pessoas. É fundamental que os jovens se apercebam da

¹⁰⁷ Como a reflexão filosófica (capítulo I do programa), os Valores nas diversas formulações, éticas, estéticas ou religiosas (capítulo II do Programa de Filosofia) ou as questões existenciais associadas aos temas propostos pelo Programa de Filosofia no capítulo V. Também os temas/Problemas que surgem no programa do 10º ano (na parte dos valores) e no 11º ano (na parte do desenvolvimento da ciência e da técnica), são propiciadores de reflexões sobre a vida e as questões atuais que afetam as pessoas.

importância que existe na ultrapassagem das situações dolorosas, que conheçam os exemplos gratificantes e positivos daqueles que foram capazes de ultrapassar a dor e a miséria sem deixar que a mágoa e o ódio os preenchessem e desviassem.

É preciso ter uma outra atitude perante a vida. Como diz Vergílio Ferreira:

«A vida dá-se-te espontaneamente, sem razão alguma para esse dar. Não queiras inventar uma razão para a razão nenhuma disso. Haverá uma ordem no infinito, não a penses agora. Porque pensar nela é ainda achar uma razão. O teu destino encontrou-a, a essa vida, ela deu-se-te, passa adiante como ela passa, não perguntes nada, como ela te não perguntou...» (1992: 205)

A procura pelo sentido da existência¹⁰⁸ inerente a qualquer ser humano envolve-se demasiadas vezes na articulação quase improvável entre um passado perturbado e conflituoso com um presente a construir: daí deriva ainda a necessidade da resiliência como arte que se aprende e conquista nessa eterna e terrena procura, sempre continuada e perpetuamente inacabada em tornar-se um ser humano melhor.

Com Vergílio Ferreira constata-se esse sentido da pessoa que aceita a vida como uma dádiva, como uma construção permanente e positiva, que pode ser cada aluno. O papel do professor é fulcral nessa procura. Dadas as características da disciplina de Filosofia e o seu papel único na formação, interrogação, questionamento e procura de sentido para a existência humana, torna-se essencial coadunar esse papel – o do professor de Filosofia – com o outro – o de ajudar os alunos a adotar atitudes resilientes.

A capacidade de filosofar, interrogar-se e inquietar-se pela existência e pelo sentido das coisas, a especificidade da Filosofia é em si mesma representativa dessa aliança necessária com a atitude de autoformação, autoestima e resiliência necessária e indispensável a cada jovem. A disciplina de Filosofia, na sua abrangência e multiplicidade, ao desenvolver competências de análise e de crítica, pretende alargar os horizontes de cada jovem, levá-lo a questionar e interrogar-se sobre o mundo e sobre si próprio em permanente espírito reflexivo e crítico que nunca termina, antes se reconstrói em situação e presença de acontecimentos e situações problemáticas (Kohan, Leal & Ribeiro, 2000; Gallo & Kohan, 2000).

¹⁰⁸ Temática desenvolvida ao longo das aulas de Filosofia no 10º ano (na parte 1, referente à Reflexão Filosófica) e no 11º ano, no Capítulo V, onde se apresenta na formulação do tema “A Filosofia e o Sentido” em opção com mais duas alternativas.

De acordo com Cyrulnik (2003), também as pessoas se revalorizam, transformam e melhoram nessa possibilidade tão humana quanto fascinante que consiste na aprendizagem de si próprias, no melhor conhecimento de cada qual e na descoberta e valorização das suas potencialidades. O professor de Filosofia tem papel preponderante neste processo como também o têm profissionais de outras áreas. No entanto, no caso concreto do professor de Filosofia, esse desempenho coaduna-se com a própria disciplina, entronca-se nela, enraíza na necessidade humana de questionar o real e a existência, no pensar tornado capacidade de se melhorar continuamente em processo sempre incompleto. Também o professor, no seu trabalho de despertar os jovens para o pensamento e a interrogação, aprende e partilha desse processo, tornando-se ele próprio mais capaz e resiliente, possibilitando-lhe essas experiências uma melhor atuação da sua parte e uma capacidade maior de acompanhar os jovens nesse processo em articulação e aprendizagem contínuas e permanentes (Rocha, 2000; Gallo & Kohan, 2000).

Sendo cada jovem a perpetuação da sociedade presente em termos futuros, fundamental é a formação de cada um deles no sentido de promover a autoestima e as atitudes positivas, de valorizar os aspetos criativos e reflexivos da sua personalidade, de forma a enquadrar as suas capacidades na construção dessa sociedade mais justa e humana que tenha em conta cada pessoa em realização permanente.

Com a aprendizagem da reflexão autónoma pretende-se melhorar esse ser humano, seja aluno, professor, formador ou outro elemento interveniente da comunidade educativa e dar-lhe os meios para a sua afirmação e resolução em capacidade criativa e forte, tornando-o capaz de ultrapassar adversidades, resolver problemas, caminhar em permanente autoconstrução, sem perder o encanto pela existência nem a capacidade de se deslumbrar com a beleza e a magia da vida e dos sentimentos (Guido, 2000; Marinoff, 2005). Este é um projeto e uma construção permanente para o presente e o futuro: como o ser humano é incompleto e se reconstrói em situação num processo infundável, também a filosofia se apresenta como uma necessidade e um imperativo em nome de uma sociedade melhor e de pessoas mais realizadas e felizes.

O papel da Filosofia na prática e na vida das pessoas é assim destacado por Marinoff:

«É aqui que a filosofia pode ajudar. E por “filosofia” não me refiro apenas ao estudo de ideias abstratas só por si. Isso serve para os académicos profissionais, que adoram discutir teorias só por prazer. Mas a filosofia também pode ajudar as pessoas comuns, através da aplicação de ideias úteis aos seus problemas concretos.» (2005: 17-18)

4.4. A Filosofia como atividade formativa ao longo da vida: exemplo de estudos já realizados

Apresentam-se conclusões resultantes da análise de estudos que foram realizados aos alunos sobre o papel da Filosofia nas suas vidas e o impacto que o contacto com esta disciplina, os valores, as atitudes e as competências fornecidas pela Filosofia lhes causaram. Alguns dos estudos mencionados referiam-se especificamente a alunos adultos, ou seja, àqueles discentes que frequentavam a escola em regime pós-laboral. Apesar da heterogeneidade relativa à faixa etária desses alunos, dado que os mais novos tinham dezoito anos e os mais velhos muitos mais, o que interessa neste caso, é a análise que os discentes fizeram da disciplina de Filosofia, das experiências que tiveram e dos valores que lhe encontraram.

4.4.1. A Filosofia no centro do currículo da educação

Salientam-se alguns dados que foram encontrados num estudo realizado nos Açores, tendo englobado a realização de inquéritos a alunos do ensino Secundário, a professores de Filosofia e a estudantes da Universidade dos Açores que se encontravam a frequentar cursos para a docência¹⁰⁹. Nesse estudo, Medeiros (2005) desenvolveu uma intensa pesquisa, quer teórica, quer empírica, sobre o papel determinante da Filosofia na educação e na formação ao longo da vida. Apresenta-se uma breve análise desse estudo e consideram-se as implicações a que esses resultados podem conduzir. Trata-se de um estudo recente, embora anterior às últimas disposições sobre esta disciplina¹¹⁰.

¹⁰⁹ Medeiros (2005). *A Filosofia como centro do currículo na Educação ao longo da vida*. As referências a Medeiros são todas deste estudo ao longo do ponto 4.4.1.

¹¹⁰ Com efeito, o estudo que se apresenta foi publicado em 2005, o que significa que os dados recolhidos o foram no início da década. O Programa de Filosofia do 10º e 11º ano, acerca do qual as questões são

O autor do estudo começa por referir que a Filosofia na escola se traduz numa apreensão crítica da realidade e dos problemas, assentando em “formas de integração crítica, evitando qualquer tipo de alienação”, constituindo-se como “uma atitude de lucidez contra todas as formas de exclusão” (2005: 38). Nesse sentido, adverte-se para a especificidade desta disciplina face a qualquer das outras que constituem o currículo do Ensino Secundário, apresentando-a como “uma espécie de bússola na Educação Secundária” (idem: 38).

O estudo incidia na aplicação de inquéritos por questionário com perguntas abertas e fechadas, que foram aplicados a professores de Filosofia (em número de 38), a estudantes do 12º ano de todos os agrupamentos de estudo (num total de 515 alunos) e aos estudantes da Universidade dos Açores que frequentavam cursos de habilitação para a docência (num total de 233). A intenção do autor era a de inquirir as perceções sobre a Educação, a Filosofia e a escola na época atual (idem: 19). Neste comentário, apenas se consideram os resultados dos inquéritos em algumas das questões que foram aplicadas aos professores de Filosofia e aos estudantes do Ensino Secundário.

No inquérito a professores (idem: 19), interrogavam-se os entrevistados sobre: as finalidades e os objetivos da disciplina de *Introdução à Filosofia*; a articulação da Filosofia com as finalidades da Lei de Bases do Sistema Educativo; a preferência dos temas que lecionavam; as metodologias que desenvolviam; a dimensão formativa da Filosofia; a natureza do programa e a sua propensão para o desenvolvimento de capacidades e de competências.

Quanto ao questionário aos alunos, desejava-se saber: quais eram os temas de que estes mais gostavam; quais os contributos da Filosofia para desenvolver certas competências; quais as capacidades que mais valorizavam num professor; e em que medida os alunos do 12º ano de escolaridade falavam ou não de assuntos relacionados com a Filosofia fora das aulas.

colocadas, refere-se ao modelo anterior a 2001, quando esta disciplina ainda tinha a designação de *Introdução à Filosofia*. As alterações mais recentes que eliminam o exame de Filosofia no 12º ano datam de 2006; nessa data também (2006) foi introduzido o exame do 11º ano que depois foi retirado em 2007. Ou seja, o estudo que aqui se menciona e que apresenta resultados notáveis do ponto de vista da influência e importância da disciplina de Filosofia para a formação dos alunos, remonta a um período anterior, quando a Filosofia ainda era uma disciplina cujo exame no 12º ano permitia o acesso a inúmeros cursos universitários.

Algumas questões de natureza fechada que eram colocadas aos docentes (idem: 83 e seguintes), incidiam na importância do programa de *Introdução à Filosofia* para desenvolver competências nos alunos do 10º e do 11º ano, as finalidades expressas na Lei de Bases do Sistema Educativo, as suas preferências ao nível dos conteúdos programáticos, quanto à realização de planificações desta disciplina individualmente ou em grupo, as funções do professor, as metodologias utilizadas, a avaliação dos alunos, as funções da Filosofia e o papel desta disciplina na escola atual, entre muitas outras.

Algumas das respostas obtidas, no que respeita às finalidades e objetivos do Programa de Filosofia que são consideradas pelos docentes no desenvolvimento das suas práticas profissionais com os alunos, indiciam que os professores consideram que é “muitíssimo importante” que a Filosofia favoreça “o desenvolvimento da atitude de abertura de espírito” (76,3%) e que a Filosofia assegure “o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica” (68,4%) (idem: 83).

Quanto aos objetivos da disciplina, e ao grau de importância atribuído pelos docentes nas suas práticas profissionais, pretendendo o seu desenvolvimento das competências nos alunos, foram mais considerados como muitíssimo importantes, os seguintes: “fundamentar a estruturação de uma reflexão pessoal crítica e valorativa” (64,9%) e “promover uma efetiva mudança de atitudes, mediante um distanciamento crítico que permita a análise fundamentada do vivido” (60,5%) (idem: 85).

A uma questão que pretendia que os professores respondessem se a disciplina de *Introdução à Filosofia* tinha contribuído para realizar as grandes finalidades que se encontram expressas na Lei de Bases do Sistema Educativo, as respostas afirmativas foram de 86,8% (idem: 87).

Quanto aos temas que eram objeto de preferência dos docentes, embora o programa de *Introdução à Filosofia* que era mencionado, sendo anterior ao que se encontra atualmente em vigor, não fosse igual a este, alguns conteúdos assemelham-se bastante aos do programa atual, e por isso também é relevante a apresentação das preferências dos professores a esse respeito: os respondentes que declaram *gostar muito* de alguns conteúdos, elegeram: “O Ser Humano e o Sentido da Existência” (91,9%); “A dinâmica do Ser Humano no Mundo; a Ação e a questão dos Valores” (70,3%); “A Problemática do Conhecer e do Ser” (62,2%) (idem: 90).

Quanto à questão sobre a importância do trabalho de grupo entre os professores relativamente a esta disciplina, as respostas afirmativas foram de 91,9% (idem: 92).

Sobre a utilização de textos (filosóficos ou não) nas aulas de Filosofia, algumas respostas originam resultados significativos: “56,8 por cento dos professores utilizam textos de divulgação científica”, considerando o autor que esses textos podem propiciar maior interesse pela ciência, concluindo como “é imperioso aprofundar a cidadania pelo conhecimento” (idem: 115).

Também é significativo analisar as respostas à questão sobre a frequência de utilização de recursos audiovisuais já nessa época (final do século XX e início do XXI), tendo as respostas sido de “algumas vezes” por parte de 57,9% (idem: 118).

Quanto à utilização dos manuais, 57,9% dos inquiridos confessa que os utiliza “muitas vezes”, 26,3% utiliza-os “algumas vezes”, 7,9% utiliza-os “sempre”, 5,3% utiliza-os “raramente” e 2,6% “nunca” os utiliza (idem: 120).

No que concerne às funções da Filosofia, os inquiridos “concordaram totalmente” com as afirmações seguintes: “a Filosofia tem uma função pessoal” (59,5%); “a Filosofia tem uma função educacional” (56,8%); “a Filosofia tem uma função cultural” (54,1%) e “a Filosofia tem uma função de integração de saberes” (52,6%) (idem: 135).

Os professores consideraram que a Filosofia é uma disciplina “fundamental”, apresentando-se as percentagens das alíneas que obtiveram concordância total, por parte dos inquiridos: “A Filosofia é uma disciplina fundamental para a formação reflexiva dos alunos” e “A Filosofia é uma disciplina fundamental para a formação crítica dos alunos”, ambas com 71,4%; “A Filosofia é uma disciplina fundamental para a formação global dos alunos”, com 68,6%; “A Filosofia é uma disciplina fundamental para a prática de reflexões sobre diversos saberes”, com 62,9%; “A Filosofia é uma disciplina fundamental para a formação pessoal dos alunos” e “A Filosofia é uma disciplina fundamental para a formação geral dos alunos do Ensino Secundário”, ambas com 60,0% (idem: 139).

Sobre a questão do papel da Filosofia na escola atual, 97,1% dos professores inquiridos respondeu afirmativamente, considerando assim Medeiros que “a grande maioria dos professores (...) entendem que a Filosofia tem um papel ativo a desempenhar na compreensão da Escola de hoje. Deste modo, *compreender* é já uma forma relevante de *intervir*” (idem: 140).

A resposta aberta aplicada no final do questionário inquiria os docentes sobre o que entendiam que era educar, procurando-se obter respostas que permitissem aceder às representações e às significações dos docentes sobre esta questão. Das respostas obtidas, conclui-se como os docentes priorizaram a dimensão da educação como capacidade de

permitir “que o outro cresça, desenvolva e atualize as suas potencialidades e capacidades”, de desenvolver “capacidades, competências, valores e atitudes”, de ajudar-se a “crescer para a vida”, de ajudar-se “a ser” (idem: 145).

Quanto aos questionários contendo questões de resposta fechada e outras de resposta aberta, relativos aos estudantes do 12º ano de escolaridade sobre as perceções quanto à disciplina de Filosofia, inquiriam sobre a articulação entre esta disciplina e o desenvolvimento de capacidades dos alunos, o enquadramento da Filosofia nos cursos, as valorizações dos alunos relativas ao desempenho dos professores, as competências desenvolvidas por esta disciplina, a articulação entre jovens, formação geral, escola e Filosofia, entre outras.

Quando questionados sobre os temas da Filosofia que mais tinham sido da sua preferência, os alunos responderam que gostaram muito (43,6%) de “O Ser Humano e o Sentido da Existência”. Responderam simplesmente que gostaram de outros temas, como: “A dinâmica do ser humano no Mundo” (61,3%); “A Intenção filosófica e a Diversidade dos Saberes” (57,5%); “A problemática do Conhecer e do Ser” (56,1%); “O Universo da Lógica” (49,0%). O tema que mais alunos declararam que não gostaram, foi “A Filosofia no Tempo” (61,0%) (idem: 148).

Outra questão colocada aos alunos incidia sobre “a importância da Filosofia para o desenvolvimento de várias capacidades fundamentais para uma educabilidade filosófica” (idem: 157). As respostas em que os discentes consideraram que os contributos da Filosofia são “muito” importantes para o desenvolvimento das respetivas capacidades, são as seguintes: “capacidade de refletir” (41,8%); “capacidade de defender pontos de vista e respeitar os pontos de vista dos outros” (39,5%) e “capacidade de interrogar e interrogar-se” (38,1%). Em outras alíneas que eram propostas, as respostas em maior número dos alunos incidiram mais em “algum”, ou seja, os alunos consideram que a Filosofia tem alguma importância no desenvolvimento dessas capacidades: “capacidade para uma intervenção de cidadania crítica” (48,5%); “capacidade de comunicar” (51,6%); “capacidade de relacionar os conhecimentos adquiridos em Filosofia com outras disciplinas” (46,1%); “capacidade de (re)construir os conhecimentos de modo crítico (48,4%); “capacidade de desenvolvimento pessoal e social” (46,4%) (2005: 158).

Quando inquiridos sobre a relação entre o Programa de Filosofia e a área de estudos que frequentavam, sendo-lhes apresentadas várias propostas, “42,6 por cento dos alunos consideram que no Ensino Secundário (10º e 11º anos), a disciplina de “Introdução à

Filosofia” (Filosofia) deve ter um programa comum aos alunos dos diferentes cursos” (idem: 159).

Na questão sobre o papel do professor e o modo como os alunos valorizam o seu trabalho e a sua atuação, as respostas dos alunos consideraram “muitíssimo importante” as seguintes alíneas: “capacidade de estabelecer uma boa relação com os alunos” (54,6%); “capacidade de expressar as ideias” (51,8%); “capacidade de despertar nos alunos o gosto pelo pensar” (40,0%); “capacidade de gerar um clima favorável à aprendizagem na sala de aula” (41,2%) (idem: 161).

Quanto à capacidade da Filosofia como interventora, tendo sido colocada a questão “a disciplina de Introdução à Filosofia contribuiu para a sua realização como cidadão crítico e interventor?” (idem: 167), as respostas obtidas são muito significativas, pois permitem concluir como os alunos efetivamente consideram que “a Filosofia contribui para a sua realização como cidadãos críticos e interventores”, cumprindo assim “uma função fundamental para o exercício da cidadania e da intervenção numa perspetiva crítica” (idem: 167, 168), dado que 57,5% dos alunos responderam afirmativamente.

Outra questão colocada por Medeiros interrogava os alunos sobre se achavam que “todas as pessoas deveriam ter alguma formação em Filosofia” (idem: 171), sendo as respostas afirmativas de 76,4%.

Quanto ao desenvolvimento aberto das respostas dos alunos a esta questão, apresentando a justificação para a necessidade de formação filosófica das pessoas, Medeiros divide-as por assuntos tratados, em “reflexão sobre nós próprios/a existência”, “reflexão/compreensão/ relação (nós próprios e os outros)”, “atitude reflexiva e crítica”, “compreensão/intervenção crítica na sociedade”, “desenvolvimento de capacidades/ competências”, “tomada de consciência/ abertura de perspetivas”, “a Filosofia como atitude e busca de sentido”, “Saber integral” e “a Filosofia como formação” (idem: 172-176), obtendo-se assim um leque variado e rico de respostas, concluindo-se que os alunos valorizam o papel da Filosofia e reconhecem a sua importância na formação, no desenvolvimento dos pensamentos e das capacidades humanas, assumindo ainda um papel fulcral na questão dos valores. Como destaca Medeiros “há uma identificação entre as questões axiológicas e de compreensão da existência com a própria Filosofia”, surgindo esta disciplina “como um guia, um farol, que ajuda a orientar nos caminhos da existência” (idem: 176).

A outra questão que interrogava sobre os contributos da Filosofia para “ajudar a pensar temas e problemas que preocupam e interessam aos jovens de hoje, neste início do

século XXI?”, 65,6% dos alunos responderam que sim (idem: 177-178). Quando interpelados sobre um tema que lhes interessasse e que a Filosofia ajudasse a compreender, as respostas foram variadas, abarcando múltiplos temas relacionados com a vida, a morte, a existência humana e o seu sentido, interrogações sobre o futuro, questões associadas aos valores, toxicodependência, questões relacionadas com o desenvolvimento científico, a liberdade, questões específicas sobre a adolescência, a juventude, as religiões, problemas éticos e valores pessoais, entre outros (idem: 179). Sobre a importância da Filosofia na formação geral dos alunos, 57,9% responderam afirmativamente, sendo as respostas agrupadas por Medeiros em categorias: “*Desenvolvimento de Capacidades/Competências; Desenvolvimento de atitudes e reflexão crítica; Desenvolvimento de Conhecimentos; Formação pluridimensional e interventiva, Dimensão pessoal e antropológica; Saber integral; Dimensão compreensiva*” (idem: 181).

4.4.2. Uma análise das representações sociais dos alunos adultos sobre o ensino da Filosofia

Um estudo de Barros¹¹¹ (2008) ausculta as representações dos alunos adultos sobre o ensino da Filosofia. O estudo foi desenvolvido com base no currículo do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis e a autora realizou 10 entrevistas a professores de Filosofia e aplicou um inquérito por questionário a 125 alunos no ano letivo de 2006/2007, que frequentavam o 10º ou o 11º anos, encontrando-se todos eles inscritos nesta disciplina.

No respeitante às entrevistas aos professores, sobre o “*papel da Filosofia na Educação de Adultos*” (2008: 116), as respostas incidiram em: “desenvolvimento do espírito crítico”, destacado por 7 professores; “estímulo na reflexão e ordenação do pensamento”, apontado por 4 professores; “formação ao nível pessoal e ao nível dos princípios éticos”, indicado por 3 professores; “desenvolvimento de competências discursivas e argumentativas”, considerado por 2 professores; possibilitador da “construção de um pensamento autónomo e de novas perspetivas da realidade”, apontado por um docente; constituindo papel importante na “educação para a

¹¹¹ Barros (2008). *As Representações Sociais de Alunos Adultos acerca do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve (não publicada). As referências dentro deste ponto são todas relativas a esta autora: Barros (2008).

Cidadania”, para outro docente; “desenvolver faculdades”, apontado por outro professor; e “motivar para a leitura”, de acordo com outro professor.

Nas comparações entre os alunos jovens e os alunos adultos, os professores inquiridos neste estudo, apresentaram semelhanças entre discentes de faixas etárias distintas (idem: 119): *dificuldades; trabalhos de grupo que funcionam mal; falta de hábitos de trabalho; não gostarem de ler; pouca autonomia; reação à dificuldade; e especificidade da disciplina*. As diferenças entre os alunos de faixas etárias diferentes apresentadas pelos docentes foram: *experiência de vida e profissional ricas; flexibilidade mental e física menores; responsabilidade e educação; interesse, entusiasmo e valorização da aprendizagem; maior aceitação e abertura à disciplina; relacionamento professor-aluno mais fácil; maior integração das diferentes faculdades; trabalhos de grupo que funcionam bem; definição de objetivos para a vida; dificuldades na realização de atividades extracurriculares; maior capacidade crítica e argumentativa; e maior capacidade de abstração*.

Quanto às questões colocadas aos professores sobre o perfil dos adultos enquanto estudantes de Filosofia neste estudo (idem: 124), as respostas obtidas originaram 3 categorias: *dificuldades manifestadas pelos alunos na disciplina* (constituída por *expressão escrita* (9 professores); *leitura e interpretação dos textos* (7 professores); *falta de vocabulário e dificuldades na compreensão dos conceitos* (6 professores); *expressar ideias de forma pessoal* (2 professores); *expressão oral* (2 professores); *capacidade crítica* (2 professores); *métodos de estudo* (2 professores); *falta de cultura geral* (1 professor); *não visionar a aplicabilidade imediata dos conteúdos* (1 professor); *raciocínio lógico* (1 professor) e *discussão/argumentação* (1 professor); *Competências exigidas pela disciplina* (onde se encontraram os seguintes subtemas: *a maioria dos adultos não as possui* (7 professores) e *possuem as competências mínimas ler e escrever* (1 aluno). Os professores identificam em alguns alunos as competências exigidas pela Filosofia, tais como: *analisar; compreender e interpretar textos; fluência na expressão escrita e oral; flexibilidade mental; análise reflexiva; e diálogo e argumentação*. 8 professores concordaram com a afirmação *Desenvolvimento de competências na idade adulta por meio da Filosofia*.

No que respeita às *estratégias e os métodos utilizados com alunos jovens e alunos adultos* (idem: 125), as opiniões dos docentes dividiram-se entre aqueles que utilizam metodologias *diferenciadas* (5 docentes) e os que utilizam metodologias *idênticas* (5 professores).

Quanto às metodologias utilizadas especificamente com alunos adultos (idem: 126), os professores distinguiram a utilização de métodos ativos (*questionamento/diálogo e discussão; trabalho de grupo; debate; trabalho escrito/relatórios de aula; apresentação oral de trabalhos; trabalho individual; e atividades de pesquisa*) e métodos passivos (*exposição; leitura e interpretação de textos; visionamento de pequenos filmes ou documentários; e esquematização e síntese da matéria*), tendo todos os docentes referido que utilizam mais de um método nas suas aulas.

Outro tema também auscultado aos professores, incidia na *adequação do programa de Filosofia ao perfil dos alunos adultos* (idem: 127), sendo as respostas dos docentes afirmativas (85 docentes) e negativas (5 docentes). As justificações daqueles que responderam afirmativamente, destacaram que *os temas e as competências a desenvolver pela Filosofia são independentes da idade*. Quanto aos professores que responderam negativamente, as justificações foram: *os conteúdos deveriam ser ajustados à especificidade dos adultos; 50% do programa deveria ser elaborado pelo professor para fazer face às necessidades dos alunos; e há necessidade de valorizar a vertente problemática e prática dos conteúdos*.

Quando inquiridos sobre a *adequação do manual adotado à especificidade do aluno adulto* (idem: 128): 6 docentes defenderam que *o manual adotado para o ensino regular é adequado ao ensino noturno*; e 4 docentes consideraram que *há necessidade de um manual diferente para adultos*.

No que respeita à aplicação dos questionários aos alunos adultos que frequentavam o 10º ou o 11º ano na disciplina de Filosofia, algumas questões foram colocadas sobre a importância que os alunos davam à Filosofia.

Na questão sobre a “importância da Filosofia na educação e formação de adultos” (idem: 147), a grande maioria dos alunos considerou que esta disciplina era importante para: *o desenvolvimento do espírito crítico; o estímulo da reflexão e ordenação do pensamento; a formação pessoal e princípios éticos; a expressão e a argumentação; a autonomia de pensamento; a construção de novas perspetivas da realidade; a compreensão do sentido da existência; e para a educação para a cidadania*

Mais de metade dos alunos consideram que a Filosofia é importante para *viver melhor*.

Quanto às dificuldades que os alunos manifestaram na disciplina de Filosofia (idem: 152), apontam-se as seguintes, que são enunciadas por alguns deles: *posse e compreensão do vocabulário filosófico; análise crítica de um problema; raciocinar*

logicamente; argumentar; comunicar ideias de forma pessoal; a falta de cultura geral e em visionar a aplicabilidade dos conteúdos filosóficos.

Nas conclusões apontadas neste estudo relativamente ao questionário aos alunos (idem: 179), destacam-se as seguintes: grande parte dos inquiridos considera que *a disciplina de Filosofia é importante*, considerando que as suas competências mais significativas, são *Estímulo da reflexão e ordenação do pensamento, Desenvolvimento do espírito crítico e Expressão e argumentação*.

Quanto às conclusões relativas às entrevistas aos professores, Barros destaca que “estes consideram que “as competências mais importantes da Filosofia são *O desenvolvimento do espírito crítico* (mencionado por 7 em 10 professores) e *O estímulo da reflexão e a ordenação do pensamento* (mencionado por 5 em 10 professores). O confronto dos resultados permite concluir que as representações de alunos e professores quanto ao grau de importância das competências desenvolvidas pela disciplina de Filosofia se aproximam” (idem: 180).

Uma das sugestões apresentadas por alunos e professores que é destacada neste estudo prende-se com a educação para a Cidadania, referida como “uma área que tem muitas afinidades com a disciplina de Filosofia, sobretudo a Ética, mas que deverá ser cultivada por todas as disciplinas” (idem: 193), propondo que os professores frequentem formações nessa área, de forma a atender à especificidade e heterogeneidade dos alunos adultos, entendendo e enquadrando melhor a sua diversidade de experiências e de mundividências.

4.4.3. O sentido das experiências de alunos adultos com o estudo de uma obra filosófica

Num estudo realizado por Ferreira¹¹² (2006), inquiriram-se alunos adultos do ensino pós-laboral sobre a experiência e o sentido atribuídos ao estudo de uma obra filosófica, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Immanuel Kant, estudada numa das unidades capitalizáveis do ensino Secundário Recorrente¹¹³ (a unidade 9). Os alunos

¹¹² Ferreira (2006). *Formação de Adultos: Ética e Moral dos Costumes. Interpretação a partir do estudo da obra Fundamentação da Metafísica dos Costumes de I. Kant nos alunos do Ensino Recorrente*. Dissertação de Mestrado, Faro: Universidade do Algarve (não publicada). As referências deste ponto são todas relativas a esta autora e a este estudo: Ferreira (2006).

¹¹³ Este estudo foi realizado com base no modelo de Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis.

foram inquiridos em diferentes momentos do estudo da obra e convidados a desenvolver respostas a algumas questões sobre as impressões que a mesma lhes provocava, sendo-lhes no final do seu estudo, aplicado um inquérito (2006: 63). Alguns assuntos relacionados com a obra de Kant também eram auscultados, e assim, pedia-se aos discentes que: definissem o que entendiam por ética (idem: 106); por moral (idem: 117); destacassem a importância da ética na época atual (idem: 126); estabelecessem comparações entre a obra estudada e a ética contemporânea (idem: 137); indicassem os contributos da obra que poderiam ser mais marcantes na atualidade (idem: 143); e se esta obra poderia ou não ter influência nos seus próprios comportamentos (idem: 147).

Dos resultados apresentados neste estudo, salientam-se as respostas dos alunos quanto às definições que eram pedidas ainda antes do início do estudo da obra de Kant (idem: 105), nomeadamente a de ética, onde surgiram muitas respostas diversas: alguns alunos definiram-na enquanto comportamento individual, um “saber-viver”, enquanto para outros, a ética revestia a forma de comportamento universal; para outros discentes, a ética seria a reflexão sobre os valores, a escolha de valores principais para nortearem a conduta, a articulação entre a consciência pessoal e os valores, como associação entre a liberdade e a responsabilidade de cada um; outros alunos destacaram a ética como forma de esclarecer as diferenças entre os comportamentos certos e os errados; para outros alunos, a ética e a moral seriam aproximadamente a mesma coisa, havendo alguma indiferenciação na sua definição.

As questões que foram colocadas aos alunos no decorrer do estudo da obra de Kant (idem: 126) inquiriam sobre a importância da ética na atualidade e a possível articulação entre a obra estudada e a moral e a ética da sociedade presente.

Quanto à primeira questão, as respostas dos alunos revelaram que grande parte deles considerou a ética importante, sendo fundamental e indispensável para muitos deles. Alguns discentes relacionaram a ética com os valores, no sentido em que a primeira serviria para os enunciar, estabelecendo-os e tornando as pessoas e os relacionamentos muito melhores entre elas. Essa característica da ética, de definir, apresentar e viver os valores, torna-a mesmo fundamental em todos os campos da existência, para alguns discentes que a apresentam como o elo que permite distinguir os comportamentos. Outra resposta apresenta os valores éticos enquanto associados ao desempenho de uma profissão, sendo o cumprimento da ética como um código deontológico que todas as profissões devem seguir. Para outro discente, a ética, sendo um conjunto de princípios acerca do comportamento humano, também pode ser uma forma de respeitar os outros e

de recusar os comportamentos preconceituosos e discriminatórios, funcionando assim como mentora de atitudes que sejam mais tolerantes, mais humanas e mais racionais.

Outras respostas referem a época atual como marcada, ou pela ausência total de princípios éticos, ou pela invocação dos mesmos, mas desenquadrados das suas verdadeiras características, aparecendo a ética associada a algum oportunismo e aproveitamento das circunstâncias por parte das pessoas que a invocam. Os alunos recorrem aos exemplos da atualidade, às notícias dos *mass media*, à informação geral do que se passa no mundo para ilustrar as suas opiniões, reconhecendo a falta de ética e a obrigação moral da sua existência. Algumas opiniões aparecem marcadas por pessimismo perante a possibilidade de haver um futuro sem justiça nem moral, por não existir ética. Uma opinião apresenta a ética como eterna e intemporal, manifestando-se a sua necessidade em todas as áreas da existência humana como um fio permanente e irreversível, dando-se exemplos da atualidade que denotam a falta de ética.

Outras respostas associam a ética ao relacionamento com os outros, dado que esta pode ser uma forma de estabelecer regras de comportamento das pessoas relativamente umas às outras, acentuando-se como essencial e urgente, dado o facto de os seres humanos serem sociáveis por natureza. Para um aluno, a ética é indispensável para a vida em sociedade, parecendo-lhe que a sua inexistência se torna impossível e insuportável. Desse relacionamento com os outros, resulta para os alunos, a necessidade de associar a ética ao comportamento e ao respeito a ter em todos os momentos.

Outros discentes relacionam a ética com o desenvolvimento científico, associando-a ao poder e aos riscos da ciência. O mesmo acesso à informação atual e às descobertas que podem ser consideradas como polémicas, é tido em conta nas afirmações desses alunos. A evolução e o ritmo do desenvolvimento científico e certas descobertas polémicas podem considerar-se dilemas éticos determinantes e prementes deste tempo, também se fazendo referência a um tema da atualidade (a clonagem), revelando-se a importância do debate ético na resolução dos assuntos científicos.

Outras associações fazem-se entre a ética e a justiça, e também com a política, tão necessária e intemporal como todos os outros, apresentando alguns alunos essa reflexão como prioritária, expressando os votos da efetiva aplicação de princípios éticos por parte das pessoas e das sociedades.

Muitos inquiridos consideram que a ética, na atualidade, se reveste de grande importância, já que se torna a base e o alicerce, não só de qualquer sociedade, mas também de todos os comportamentos. A maior parte dos alunos aproveitou para reforçar

a resposta com exemplos tirados da atualidade e dos problemas da época contemporânea.

Outros alunos consideram que existem problemas na época atual e que determinam a recusa de aceitar a ética ou originam a deturpação dos seus aspetos principais. Todos eles concordam que existe incapacidade da maior parte das pessoas (e também das sociedades), para contornar esta questão, já que a ausência de ética resulta num oportunismo e numa falta de consciência e de respeito pelos outros que se alastra e prolifera, em vez do seu contrário (o dever ser, a procura do Bem). Para um aluno, a crise de valores da época atual pode resultar de uma dificuldade de enquadramento dos sujeitos, podendo a ética ser a chave do encontro do ser humano consigo próprio.

Nas respostas a esta questão sobre a ética e a atualidade, verificou-se que na generalidade, a maior parte dos alunos considera que a ética é fundamental para estabelecer regras de vida, afirmando a sua presença como importantíssima a todos os níveis, e reforçando que só através dela se pode reger o comportamento humano.

Quanto à questão que pedia aos alunos para se pronunciarem sobre a atualidade da obra de Kant face à ética contemporânea, as respostas obtidas diferenciam-se entre as que afirmam a concordância da obra e a atualidade; as que não encontram qualquer correspondência entre ambas; e as que mantêm alguma ambivalência na resposta.

De um total de respondentes de 35 sujeitos, 26 consideram que existe efetivamente relação entre a ética de Kant e a atualidade. Quanto às razões justificativas para essa correspondência, os inquiridos apontam várias: o caráter imperfeito da natureza humana; as inclinações da natureza humana que levam a agir por interesse e não por princípios éticos; a intemporalidade dos conceitos apresentados, já que, se os conceitos da obra são intemporais, então eles têm validade em qualquer época, porque é sempre da natureza humana que se trata; as características educacionais da obra, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, já que, para alguns alunos, a mesma pode servir para ensinar as pessoas, para lhes dar formação ética, para as despertar.

Outros sujeitos afirmaram o contrário. Para estes alunos, não existe comparação possível entre a filosofia de Kant e a atualidade e apontam razões: tudo mudou; a época de Kant era a dos grandes idealismos e esta é a dos desencantos; não há correspondência possível entre aqueles conceitos e a realidade atual. Ainda assim, da totalidade dos sujeitos inquiridos, só 4 deles é que afirmaram perentoriamente a impossibilidade de aplicação da ética e dos conceitos da obra à época atual.

Outras respostas foram marcadas pela ambiguidade, pela hesitação entre os aspetos afirmativos e os negativos. Entre a correspondência dos conceitos da obra de Kant à atualidade, estes sujeitos marcam reticências, reconhecendo na idealidade dos conceitos da obra uma certa importância, que contudo esbarram na impossibilidade de serem concretizados. Realça-se que, por vezes, é o receio de ser descoberto nas suas ações pouco éticas, que leva alguns sujeitos a agir moralmente, fazendo-o, não em função de um ideal em que acreditam, mas de um resultado concreto.

Após a conclusão da leitura e do estudo da obra, e na maior parte dos casos, depois do resultado do exame ao Módulo, foram colocadas mais duas questões aos mesmos alunos que já tinham respondido anteriormente (idem: 141). Pretendia-se auscultar em que medida o estudo da obra e da filosofia do autor poderiam ter contribuído para uma maior consciencialização das questões éticas por parte daqueles sujeitos, apreender em que sentido podia o estudo da obra deste autor ter ou não influenciado o comportamento dos alunos. A primeira questão procurava saber quais os contributos da obra de Kant que os alunos achavam mais marcantes na atualidade, enquanto a segunda inquiria sobre o estudo da obra e os reflexos no comportamento ético e moral dos alunos.

As conclusões sobre as respostas obtidas revelaram, na sua generalidade, um pleno domínio dos conceitos (que não existia ainda em grande parte das respostas anteriores) bem como uma apresentação mais completa da capacidade crítica e reflexiva.

Relativamente à primeira questão – acerca dos contributos da obra que os alunos podiam considerar mais marcantes na atualidade (idem: 143) – apresentam-se alguns dos conceitos que os alunos assinalaram: a *intemporalidade*; os *contributos de ordem moral*; os *direitos humanos e a justiça*; a *ação humana como sendo ética*; a *valorização do dever em detrimento dos interesses sensíveis*; uma *postura moral e ética poder ser aplicada na realidade atual e a articulação e a oposição entre os fins e os meios*.

Quanto à segunda questão que era colocada aos alunos após o estudo da obra de Kant (idem: 147), a sua pertinência residia na possibilidade (ou não) de alteração de comportamentos dos alunos devido ao estudo da obra. Os resultados dividiram-se entre aqueles que consideraram possível alterar o seu comportamento devido ao contacto com a obra e a filosofia do autor, e os que declararam ser tal facto impossível de concretizar, dada a idealidade desses conceitos. Outros alunos afirmaram que a forma de agir que têm tido ao longo das suas vidas já se enquadra no modelo kantiano, enquanto outros precisavam de mais tempo de análise e de mais contacto com uma filosofia desta natureza para que esta pudesse exercer alguma influência sobre eles. Vinte alunos

disseram que *é possível projetar os conhecimentos obtidos na obra no comportamento ético e moral*, sendo múltiplas as razões invocadas para justificar esta afirmação, prendendo-se com a possibilidade e a viabilidade que consideraram existir nos conceitos kantianos.

Seis alunos acharam que *não é possível projetar os conhecimentos obtidos na obra, no comportamento ético e moral*, justificando que o comportamento não se muda de forma assim tão rápida, defendem que sempre se habituaram a uma forma de comportamento (que é a que mantêm) e afirmando que não é pelo estudo de um autor (e que pode durar, no máximo, apenas alguns meses) que o vão mudar. Esses alunos consideram que a filosofia e os conceitos do autor não são aplicáveis na prática, pois pertencem a um mundo ideal que não tem existência concreta em parte alguma. Outros ainda, dizem que o comportamento que eles próprios têm já é ético e que sempre foi, não existindo diferenças entre aquilo que aprenderam nos últimos tempos e essa realidade que sempre construíram.

Desta análise, concluiu-se que foram em muito menor número os alunos que responderam que a obra não teve efeito sobre eles do que aqueles que afirmaram o contrário, realçando-se como a obra constituiu uma base de reflexão para os comportamentos éticos e morais desses discentes.

Para outros alunos (9 sujeitos), a surpresa perante os conceitos da obra não foi assim tão grande, pois eles próprios já consideravam essas atitudes éticas e viviam de acordo com elas. Se esses alunos afirmam que a leitura e o estudo da obra de Kant não os transformou, são unânimes em afirmar que já agiam assim anteriormente, encontrando-se em todos eles, a marca determinante da importância da moral e da ética; todos se consideram pessoas com ética, declarando que foram educados com princípios morais; a maior parte deles, refere a reflexão e a tomada de consciência causadas pelo contacto com a obra e com a filosofia do autor.

Dois alunos destacaram que *poderá haver influência, mas era preciso haver mais tempo para o verificar*, dado que o estudo da obra e do seu autor foi recente, tendo decorrido ao longo de um período de tempo relativamente curto (cerca de dois ou três meses) podia ser de esperar que os efeitos daí decorrentes não fossem imediatos.

Outro instrumento de medida utilizado nesse estudo foi a aplicação de um questionário a 76 alunos (idem: 151), num momento posterior ao estudo da obra de Kant.

Relativamente aos dados pessoais dos sujeitos inquiridos, obtiveram-se as seguintes conclusões: quanto ao sexo, havia mais mulheres do que homens, embora a diferença

não fosse muito significativa - 43 mulheres (56,6%) e 33 homens (43,4%); quanto à idade, a maior parte dos respondentes pertencia à faixa etária de menos de 25 anos (64,5%: 49 sujeitos), sendo o grupo seguinte de respondentes constituído por pessoas entre os 26 e os 30 anos (22,4%: 17 sujeitos). O grupo de pessoas entre os 31 e os 35 anos era constituído apenas por um sujeito: 1,3%. Os elementos com mais de 36 anos também eram em número reduzido (11,8%: 9 sujeitos).

Uma questão importante do inquérito auscultava se o comportamento ético dos alunos poderia ser mudado através do estudo da obra de Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Das respostas obtidas, conclui-se que se foi maior o número de alunos que respondeu “não” a esta questão (55,3%, 42 sujeitos), a diferença entre esses e os que responderam “sim” (43,4%, 33 sujeitos) não foi muito significativa. Dada a constatação da real dificuldade em medir comportamentos e da fraca probabilidade de se mudar um comportamento na idade adulta após o estudo de uma obra, tendo tal estudo decorrido apenas durante um ou dois meses, as respostas obtidas foram consideradas como muito satisfatórias.

Os pontos seguintes do inquérito, respeitantes aos motivos que determinaram a mudança de comportamento ético, só eram preenchidos pelos alunos que tivessem respondido “sim” à questão anterior. Algumas respostas incidiram na afirmação *Em função dos conhecimentos que adquiri* com 21,1% (16 sujeitos), *Em função do que estudei* com 22,4% (17 sujeitos), *em função do modo como os professores transmitem a matéria*, com 18,4% (14 sujeitos). Como forma de conclusão, destacaram-se os aspetos que mais contribuíram para influenciar os alunos, e que foram: a análise e o contacto com a obra e a filosofia do autor, e a forma de transmitir a matéria, por parte dos professores.

Outra questão destacada incidia sobre a *importância dada ao estudo da ética*. Da sua análise, salientam-se os seguintes aspetos: no item “Concordo totalmente”: *no mundo atual a ética é fundamental* (42,1%: 32 sujeitos); *todas as leis devem ter em conta a ética* (36,8%: 28 sujeitos); *não se pode viver sem ética* (35,5%: 27 sujeitos). No item “Concordo”: *quando se fala em ética fala-se também da relação com a natureza* (44,7%: 34 sujeitos), *todas as leis devem ter em conta a ética* (38,2%: 29 sujeitos); com 35,5%, correspondendo a 27 sujeitos os pontos: *a ética está relacionada com a dignidade, no mundo atual a ética é fundamental e não pode haver democracia sem ética*. Dos pontos referentes à ética em que os alunos discordam totalmente, a percentagem mais elevada foi: *a ética é dispensável* (39,5%: 30 sujeitos). Concluiu-se

que os alunos atribuíram uma grande importância à ética e a relacionaram com outros aspetos da vida atual.

O estudo apresenta a lista de percentagens da maior atualidade dos conceitos tratados na obra. De facto, grande parte dos conceitos desenvolvidos na obra é considerada pelos alunos como muito atual ou relativamente atual, sobretudo os seguintes: *dignidade da pessoa humana, liberdade e responsabilidade* - considerados como *muito atuais*, com 47,4 – 36 sujeitos, 51,3 – 39 sujeitos e 47,4% - 36 sujeitos, respetivamente - e *boa vontade, ética e Moral, ideia de Deus e dignidade da pessoa humana* - considerados como *atuais*, com 42,1 (32 sujeitos), 39,5 (30 sujeitos), 36,8 (28 sujeitos), e 35,5% (27 sujeitos), respetivamente.

Quanto à ordenação das prioridades relativamente ao impacto do estudo da obra, a 1ª escolha recaiu sobre os pontos “*Atitude moral do dia a dia*”, com o valor de 18,4% do total (14 respondentes), “*Capacidade de raciocínio*”, com o valor de 14,5% do total (11 respondentes) e “*Mudança dos comportamentos*”, com o valor de 13,2 do total (10 respondentes).

O valor mais baixo como 1ª escolha recai sobre as afirmações “*Forma de perceber a realidade*”, “*Tolerância face aos outros*” e “*Capacidade de relacionamento com os outros*” com o valor de 2,6% do total (2 respondentes). A 12ª escolha, o efeito menos escolhido, recai sobre as afirmações “*Desenvolvimento de competências*” com o valor de 18,4% do total (14 respondentes) e “*Mudança dos comportamentos*”, com o valor de 15,8 do total (12 respondentes).

Como forma de conclusão do inquérito, pretendia-se que os alunos definissem a obra de Kant, sendo-lhes dadas três linhas para que escrevessem o que quisessem, embora a maior parte tenha ultrapassado largamente esse espaço. De acordo com as respostas dadas pelos alunos, a obra de Kant foi considerada como: *útil; possibilitadora de orientação na vida; difícil; importante; indispensável; fácil; desagradável; antiquada e ultrapassada; interessante; interessante mas difícil; impraticável; moral; atual; e ideal*. A diversidade e a oposição das respostas é muito rica e muito densa, sendo o resultado da heterogeneidade do texto filosófico que permite múltiplas e diversas interpretações, derivando da complexidade do processo educativo e da especificidade de cada ser humano que aprende e interpreta (de forma pessoal, autónoma e única).

As conclusões deste estudo foram as seguintes: a alteração de um comportamento ético pode ser difícil de verificar na realidade concreta e imediata, e era necessário haver mais tempo para o comprovar; relativamente à importância da ética e à comparação de

algumas temáticas presentes na obra de Kant com a atualidade, a maior parte dos alunos inquiridos respondeu afirmativamente. Se os resultados às respostas fechadas do inquérito revelaram em maior percentagem que o comportamento dos alunos não foi modificado pelo estudo da obra de Kant (55,3%), a diferença entre esses e aqueles que responderam que o comportamento foi afetado é razoavelmente pequena (43,4%). Por outro lado, a importância que os alunos deram aos conceitos onde encontram maior atualidade (*Ética, Liberdade*) revela a possibilidade de estabelecer a ponte entre os conceitos e a importância que atribuem ao estudo da obra. Através das respostas qualitativas, comprovou-se, pela riqueza e multiplicidade dos dados recolhidos, que houve efetivamente alguma influência do estudo da obra nos alunos e se essa não se repercutiu nos comportamentos, encontra-se nas opiniões e nas justificações dadas pelos discentes.

Síntese do Capítulo

Neste capítulo desenvolveu-se o conceito de juventude (Pais: 2003a; Azevedo: 2000; Carugati: 2005; Claes: 2010; Bainbridge: 2010; Damon: 2009).

Realçou-se a grande heterogeneidade das pessoas que constituem o conceito de juventude (Pais: 2003a), sendo de facto uma categoria social (Oliveira, Pais & Cabrito: 1998). Fala-se indiferentemente de adolescência e juventude (Joaquim Azevedo: 2000; Claes: 2010; Bainbridge: 2010) ou da juventude como tendo início no final da adolescência (Conde: 1990).

Este desenvolvimento aborda as características dos jovens portugueses atuais, assim como dos seus valores e motivações. Analisaram-se estudos sobre a juventude, representação dos valores e da escola (Pais: 1993, 1998, 2002, 2003a, 2003b, 2004; Abrantes: 2003; Paulo Antunes Ferreira: 1998; Vítor Sérgio Ferreira: 1998; Borges & Pires: 1998; Figueiredo, Silva & Ferreira: 1999). Destacaram-se resultados desses estudos: os valores dos jovens mais ligados ao hedonismo, à experimentação, ao convivalismo, à tolerância, entre outros (Pais: 1998; Vítor Sérgio Ferreira: 1998); os jovens estudantes mais felizes e otimistas (Paulo Antunes Ferreira: 1998); interesse na escola por razões pragmáticas (Borges & Pires: 1998); massificação do ensino nas últimas décadas (Silva: 1999); heterogeneidade e diversidade de atitudes dos jovens; algum desinteresse e desmotivação face à escola que se apresenta como palco de experiências juvenis; (Abrantes: 2003); o ensino superior como possibilidade de

ascensão social para jovens mais carenciados (Cabrito: 2002). Desta forma, conclui-se que os conceitos de escola e juventude, sendo dinâmicos, são inerentes às sociedades e estão sujeitos a alterações e modificações em função de inúmeros fatores.

Analisou-se o processo de socialização como interiorização de valores e comportamentos, refletindo-se sobre a escola enquanto agente de socialização de adolescentes e jovens (Alves Pinto: 1999; Riutort: 1999; Carreira: 2008; Guasp: 2008; Dubar: 1994), assinalou-se a importância dos contextos informais e não escolares dos grupos (no caso, do escutismo) como agentes de socialização de valores éticos e cívicos (Palhares: 2008).

Articulam-se os valores mais marcantes dos jovens com as grandes questões da época atual: valores mais ligados à solidariedade, tolerância e respeito pelo ambiente (Camps: 2008); heterogeneidade, diversidade e interação dos jovens (Abrantes: 2003); predominância das influências culturais que modelam e influenciam os comportamentos (Guerra: 2002); jovens e valores sendo dinâmicos e em mutação (Pais: 1998); permanência de elementos da memória coletiva na atualidade e nos jovens contemporâneos (Maffesoli: 2003).

No entender de alguns autores, a impressão que os jovens têm da escola na atualidade não é muito positiva: existe desvalorização da escola e dos professores (Pais: 2003b); perturbações e alterações nos comportamentos, violência, desinteresse e incapacidade de cumprimento de regras (Nóvoa: 2005); escola como lugar de passagem para outros lugares que realmente interessam aos jovens (Abrantes: 2003); cultura da juventude desenvolvida fora das aulas e apresentada através de ritualizações (McLaren: 1992).

A impressão negativa da escola e dos professores pode resultar ainda de outros fatores: facilitação do processo de aprendizagem por parte dos docentes (Hannoun: 2001); problemas associados à linguagem e à falta de capital cultural (Bourdieu, Passeron & Saint-Martin: 1982; Domingos *et al*: 1986).

Desenvolveu-se a noção de aluno do ensino secundário, acentuando-se: a importância da formação dos alunos como sujeitos aprendentes (Perrenoud: 1995); a valorização das áreas de estudos mais privilegiadas socialmente (Dubet: 1996); a heterogeneidade e oposição entre a competitividade e o desinteresse (Dubet: 1996).

Articularam-se os valores da Filosofia ao seu ensino: problematiza-se a dimensão filosófica (Marnoto: 1989); afirma-se a Filosofia como atitude ética e cívica, contribuindo para a formação, valorização e autoestima dos discentes (Aranha, 2000; Silveira, 2000; Kohan, Leal & Ribeiro, 2000; Marnoto: 1989); destaca-se a importância

do questionamento filosófico e o papel formativo desta disciplina (Teles, 2009; Morin, 2001; Aranha, 2000); ensinar a ser (Lepecki: 2007); desenvolvem-se competências de análise e crítica, alargando os horizontes dos jovens (Kohan, Leal & Ribeiro, 2000; Gallo & Kohan, 2000); o acompanhamento dos professores aos jovens num processo de aprendizagem contínua e permanente (Rocha, 2000; Gallo & Kohan, 2000); a importância da Filosofia prática e aplicada à vida (Marinoff: 2005).

Refletiu-se sobre as funções da escola e dos professores para a formação dos alunos em complementaridade com as famílias (Filipe Carreira: 2005); reforçou-se a ideia do professor como modelador de seres resilientes (Silveira, 2000).

Comentaram-se estudos recentes respeitantes à disciplina de Filosofia e o seu papel na experiência e construção de valores, conhecimentos e modelos de cidadania possíveis, acentuando o carácter formativo desta disciplina: o estudo de Medeiros (2005), sobre a importância da Filosofia na formação e desenvolvimento de competências essenciais; os estudos de Barros (2008) e de Ferreira (2006) sobre alunos adultos e o papel da Filosofia na reflexão e na vida.

SEGUNDA PARTE

OPÇÕES METODOLÓGICAS E ANÁLISE EMPÍRICA

CAPÍTULO 5 – PROCESSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6 – ESTUDO 1 - ANÁLISE DOCUMENTAL DE MANUAIS DE FILOSOFIA

CAPÍTULO 7 – ESTUDO 2a – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS A PROFESSORES DE FILOSOFIA

CAPÍTULO 8 – ESTUDO 2b – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS A ALUNOS

INTRODUÇÃO À SEGUNDA PARTE

Esta parte é constituída por quatro capítulos:

No capítulo 5, descrevem-se os passos seguidos na investigação, desde o modo como se procedeu ao longo de todo o processo empírico, assim como a forma como os estudos foram constituídos e enquadrados, da conceção até à sua elaboração, desenvolvimento, tratamento e análise dos dados obtidos. Relata-se a construção do processo empírico e o modo como se procedeu à análise documental de manuais, à realização de entrevistas a professores e a alunos e ao respetivo tratamento qualitativo.

Para comodidade na distribuição da análise, a parte empírica foi distribuída em dois estudos que são desenvolvidos em três capítulos separados. O primeiro *Estudo* é destinado à análise documental dos manuais e constitui o capítulo 6. O segundo *Estudo*, enquadra os capítulos 7 e 8 e constitui duas partes, designadas por *estudo 2a* e *estudo 2b*, sendo estes dois capítulos consagrados às entrevistas a professores e a alunos.

Por fim, apresentam-se as considerações e as conclusões desta investigação.

CAPÍTULO 5

PROCESSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

«A prática científica não se situa fora ou acima da sociedade. Pelo contrário, ela mesma é *um subconjunto da prática social*, um subconjunto daquilo *que constitui o objeto específico e real do seu trabalho*.» (Sedas Nunes, 1980: 123)

Neste capítulo descreve-se a metodologia que foi utilizada no decurso da investigação empírica, bem como a construção dos instrumentos que se produziram e a sua aplicação. Apresentam-se as diversas fases do projeto de investigação, assim como a sua crescente complexidade.

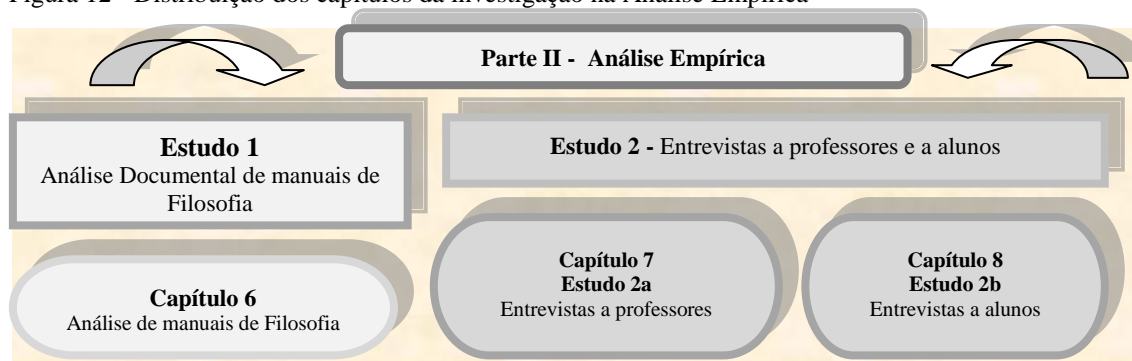
A investigação empírica foi constituída por dois estudos:

- **estudo 1 - análise documental de alguns dos manuais de Filosofia disponíveis**, que se desenvolve no capítulo 6;
- **estudo 2 - as entrevistas (a professores, 2a e a alunos, 2b)**, cuja análise decorre nos capítulos 7 e 8, respetivamente.

Esta investigação recorre a características das metodologias qualitativas¹¹⁴.

A figura 12 apresenta a distribuição dos três capítulos respeitantes aos dois estudos da análise empírica.

Figura 12 - Distribuição dos capítulos da investigação na Análise Empírica



Analisa-se a relação entre os manuais escolares adotados pelas escolas em análise e os valores e os conceitos que daí decorrem, mas também outras variáveis que, direta ou

¹¹⁴ A análise qualitativa faz-se a partir de: comparação documental entre os manuais mais escolhidos no 10º e no 11º ano no que respeita ao Estudo 1; tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas aos alunos e aos professores no Estudo 2.

indiretamente, contribuem para o processo do ensino e da aprendizagem. Auscultam-se as dimensões que são constantes nos manuais que se analisam e que se enquadram nos parâmetros programáticos e constata-se as diferenças mais significativas entre os mesmos. De acordo com Castro *et al*:

«... os manuais escolares concretizam relevantes funções culturais, ideológicas e pedagógicas – constituem um repositório dos conhecimentos, das capacidades, das experiências legitimados na escola e para a escola; veiculam determinadas representações do mundo, do homem e do homem no mundo; são uma tecnologia fundamental nos processos de transmissão e aquisição daqueles conhecimentos, experiências e representações.» (1999: x)¹¹⁵

Ao ouvir alunos e professores pronunciarem-se sobre os propósitos da disciplina de Filosofia e a sua aplicação (ou não) à vida e aos problemas reais e concretos, apreende-se essa dimensão sociológica dos valores e dos conceitos que esta disciplina pode provocar. Na dimensão compreensiva do paradigma educacional, analisam-se as pessoas que interagem na sala de aula (os alunos e os professores) e destacam-se as motivações e os interesses que despoletam nelas as atitudes e os comportamentos face à disciplina de Filosofia.

Neste capítulo descreve-se:

- como se considerou a seleção relativa aos manuais que foram objeto desta análise;
- a forma como foram realizadas as entrevistas, os sujeitos a quem foram aplicadas (professores e alunos), o tempo em que decorreu este processo e os critérios de seleção que foram utilizados.

O presente estudo enquadra-se no âmbito da apreensão dos conceitos e dos conhecimentos relativos à Filosofia (em especial, nos três pilares que aqui se salientam, e que são Valores, Conhecimento e Cidadania) e ao modo como esta disciplina se enquadra no Ensino Secundário como componente da formação geral que é obrigatória, constituindo uma mais-valia na educação e na formação dos jovens e dos adultos que a estudam.

¹¹⁵ Trata-se uma citação na Introdução das Atas sobre *Manuais Escolares, estatuto, funções, história. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.

5.1. Enquadramento, objetivos do estudo e questionamento desta investigação

«Em qualquer processo de investigação científica torna-se necessário dispor de procedimentos empíricos controlados. Esses procedimentos permitem, através da busca de diferentes situações, analisar as manifestações uniformes e as variações significativas do fenómeno que se pretende estudar.» (Pais, 1993: 67)

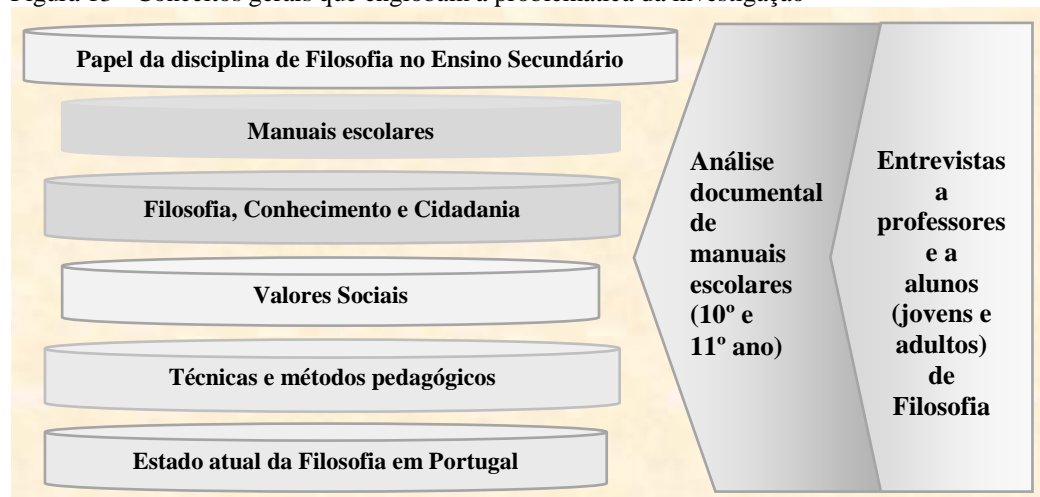
Os procedimentos foram desenvolvidos de forma organizada e enquadrada nos objetivos que foram propostos.

Os **objetivos da investigação empírica**¹¹⁶ foram delimitados do seguinte modo:

- Analisar e comparar os manuais mais adotados pelas escolas secundárias no período selecionado;
- Verificar a compreensão dos conceitos presentes (Cidadania, Valores e Conhecimento) nos manuais mais adotados pelas escolas secundárias no período selecionado;
- Relacionar a formação para a cidadania com os conteúdos, as competências e as estratégias pretendidas pelo programa da disciplina;
- Questionar os efeitos produzidos nos alunos através do contacto com esta disciplina;
- Relacionar a temática da Ética e dos Valores com as aulas de Filosofia;
- Analisar e comparar metodologias e estratégias utilizadas pelos professores de Filosofia;
- Auscultar opiniões dos professores de Filosofia sobre o papel desta disciplina no currículo do ensino secundário;
- Ouvir as opiniões dos alunos sobre a importância que atribuem a esta disciplina;
- Averiguar se a Filosofia prepara mesmo os alunos para a Cidadania;
- Relacionar as diferenças processuais nas estratégias de ensino entre professores de Filosofia;
- Verificar a compreensão de conceitos da disciplina de Filosofia do 10º e 11º anos (ética e moral, liberdade e justiça social, valores, argumentação, atividade cognoscitiva, conhecimento científico e racionalidade científica) por parte dos alunos;
- Analisar os processos seguidos pelos professores de Filosofia, no decorrer das suas atividades letivas.

¹¹⁶ Os objetivos da parte empírica que aqui se apresentam, são decorrentes dos objetivos gerais já apresentados no início desta tese (Introdução Geral, ponto 3.) e encontram-se de acordo com eles.

Figura 13 - Conceitos gerais que englobam a problemática da investigação



A figura 13 ilustra a articulação dos eixos onde assenta todo o questionamento empírico desta tese, sendo o eixo central da pesquisa nos manuais e nas entrevistas (a professores e a alunos). Os conceitos (*Papel da disciplina de Filosofia no Ensino*; *Manuais escolares*; *Filosofia, Conhecimento e Cidadania*; *Valores Sociais*; *Técnicas e métodos pedagógicos* e *Estado atual da Filosofia em Portugal*) encontram-se presentes em maior ou em menor grau nas três recolhas de dados realizadas (análise de manuais, entrevistas a professores de Filosofia e entrevistas a alunos).

O estudo empírico processou-se em **quatro** etapas determinantes, das quais derivou a recolha dos elementos fundamentais para alicerçar a análise e fundamentar o conhecimento no que concerne ao objeto de análise (cf. figura 14).

A **primeira etapa** refere-se à recolha e à seleção dos manuais e processou-se da seguinte forma: recolha dos manuais propostos à data, pelas editoras, para a disciplina de Filosofia, no 10º e no 11º do ensino Secundário; procura de informação referente aos manuais que foram adotados em todas as escolas na região do Algarve, no 10º e no 11º ano, nas escolas públicas com ensino secundário; seleção dos manuais com maior escolha (número de escolhas) nas escolas da região do Algarve (procurar saber quais foram as escolas que escolheram os mesmos manuais): essa pesquisa decorreu entre maio e julho de 2006.

A **segunda etapa** do trabalho consistiu na análise qualitativa dos manuais mais escolhidos pelas escolas da região do Algarve naqueles anos letivos¹¹⁷. Nessa recolha

¹¹⁷ O universo da análise era as Escolas do Algarve com Ensino Secundário entre os anos letivos de 2003/04 e 2006/07 (para o 10º ano) e os anos letivos entre 2004/05 e 2007/08 (para o 11º ano).

foram considerados quatro manuais do 10º ano e quatro do 11º ano. A análise de tratamento qualitativo decorreu entre janeiro e outubro de 2007.

Fez-se a comparação exaustiva dos aspetos que se afiguraram determinantes e por tais razões, a mesma incidiu sobre: as comparações gerais aos manuais, os pontos significativos do programa que se relacionam com os conceitos e a sua adequação ao nível do ensino; entre outras variáveis, considerou-se importante a análise do aspeto gráfico do manual e a distribuição dos assuntos por páginas, as imagens e a importância que têm nesta disciplina, pela relação necessária com os contextos culturais e estéticos¹¹⁸. A análise dos manuais abarcou os textos e os autores, procurando-se elementos comparativos entre aqueles que são mais citados ou mais referenciados em todos os manuais recolhidos. A articulação entre os conteúdos apresentados pelo programa de Filosofia e a sua apresentação por parte dos autores dos manuais foi um aspeto fundamental a ter em conta.

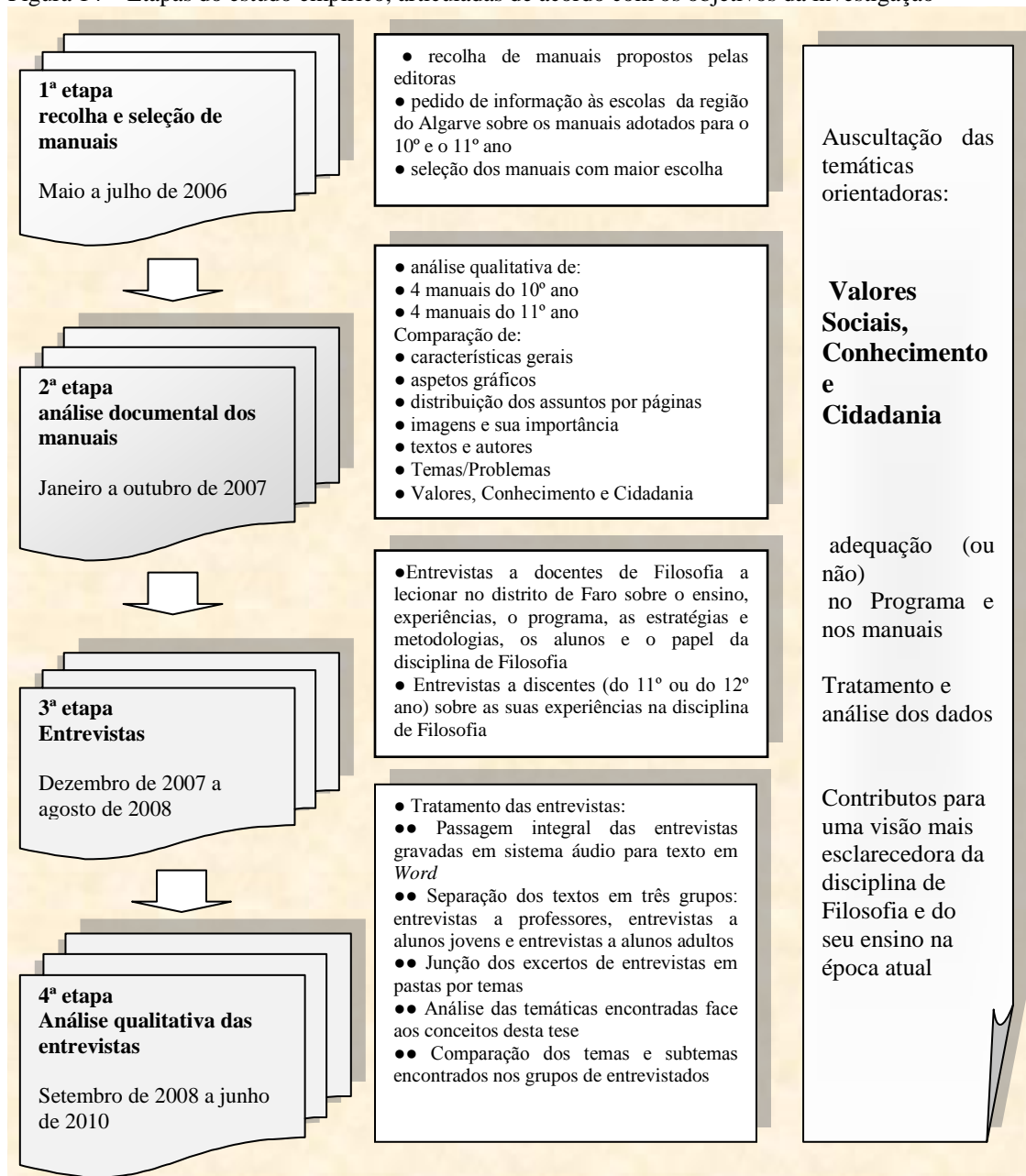
Houve sempre a preocupação de auscultar os temas orientadores desta tese, *Valores, Conhecimento e Cidadania* e encontrar a sua adequação (ou não) ao programa e aos manuais.

A **terceira etapa** do trabalho empírico iniciou-se com a recolha de dados através das entrevistas. A recolha de dados através de entrevistas (a alunos e a professores) decorreu entre dezembro de 2007 e agosto de 2008.

A **quarta etapa** decisiva do trabalho empírico consistiu no tratamento qualitativo completo dos dados recolhidos através das entrevistas e decorreu entre setembro de 2008 e junho de 2010. Este trabalho foi bastante moroso, dado o volume de material recolhido e a necessidade de seguir passos meticulosos no processamento da informação, desde a passagem textual dos documentos até à procura de temas comuns aos diversos sujeitos das entrevistas, distinguindo-se os que foram encontrados nas entrevistas a professores dos que estão presentes nas entrevistas a alunos, estando todos eles enquadrados e comentados, relacionando-se com os grandes conceitos que orientam toda esta investigação.

¹¹⁸ Sendo a própria Estética uma disciplina filosófica e objeto de inserção no capítulo II do programa de Filosofia do 10º ano, no ponto 3.2. *Dimensão Estética*, em alternativa ao ponto 3.3. *Dimensão Religiosa*.

Figura 14 – Etapas do estudo empírico, articuladas de acordo com os objetivos da investigação



Foram várias as razões que levaram a considerar que seria pertinente iniciar a recolha dos dados empíricos relativos às entrevistas em dezembro de 2007:

- ter tempo suficiente para auscultar maior número de discentes, já que se estava então no primeiro período e ainda haveria tempo para procurar mais sujeitos para entrevistar, caso houvesse necessidade;
- os manuais de Filosofia do 10º ano que haviam sido objeto desta análise qualitativa, começavam já a ser substituídos por outros novos, dado o prazo de adoção dos manuais vigentes para o 10º ano ter terminado no final do ano letivo 2006/2007;

- os alunos que frequentavam o 10º ano, já se encontravam portanto, a trabalhar com outro manual, o qual havia sido adotado em junho de 2007;
- os alunos do 11º ano ainda se encontravam a utilizar o manual que havia sido objeto desta análise e haviam utilizado no 10º ano o manual que também havia sido objeto desta análise; e os alunos do 12º ano, que tinham frequentado a disciplina de Filosofia no 10º e no 11º anos, haviam utilizado os manuais anteriores ainda vigentes.

Devido aos factos enunciados, as entrevistas a alunos, quer do ensino diurno quer do Ensino Noturno, incidiram exclusivamente sobre aqueles que já se encontravam a frequentar o 11º e o 12º anos.

Outras razões prenderam-se também com o progressivo apagamento da própria disciplina de Filosofia, facto que não cessa de nos entristecer:

- os cursos profissionais que proliferam nas escolas apresentam uma disciplina designada *Área de Integração*, a qual, sendo na sua maior parte, uma área lecionada pelos docentes de Filosofia, não é Filosofia;
- no que respeita ao ensino noturno, após ter terminado definitivamente o sistema das unidades capitalizáveis¹¹⁹, seguiu-se o dos módulos¹²⁰, sendo a sequência programática bastante semelhante à do ensino diurno e os manuais adotados também os mesmos do ensino diurno; mas esse ensino secundário por módulos tem na maior parte das escolas alunos que frequentam o 11º ano no ano letivo de 2006/2007¹²¹: no 10º ano, tal facto já não acontece na maior parte das escolas, pois os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), inseridos no *Programa Novas Oportunidades* começam a proliferar e a substituir o anterior ensino por módulos: nesses cursos não existe a disciplina de Filosofia; não existem disciplinas, mas Áreas de Competência-Chave, surgindo a Filosofia inserida no domínio de *Cidadania e Profissionalidade*, sendo aí diluída e esvaziada, quer em termos de conceitos, quer na essência da própria área disciplinar.

Neste capítulo, apresenta-se o mapa conceptual elaborado (quadro 18), onde se enquadram os conceitos, as dimensões, as componentes e os indicadores que orientaram esta parte da investigação.

¹¹⁹ Que foi objeto da nossa análise empírica, no estudo de Mestrado, intitulado “Formação de Adultos: ética e Moral dos Costumes. Interpretação a partir do estudo da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* de I. Kant, nos alunos do Ensino Recorrente”, defendida em fevereiro de 2006.

¹²⁰ Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis (ESRMC).

¹²¹ Como o caso de uma das escolas onde se inquiriram alunos, à época (ano letivo 2006/2007), havendo na época cinco turmas de ESRMC (Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis), sendo cada uma delas designada pelo nome do curso a que respeitava: (CSH) Curso de Ciências Humanas e Sociais; (TEEL) Curso de Técnico de Eletricidade; (TAS) Curso de Técnico de Ação Social; (TAD) Curso de Técnico de Administração e (TINF) Curso de Técnico de Informática.

Quadro 18 - Mapa conceptual - Questionamento principal do estudo empírico

CONCEITOS	Dimensões	COMPONENTES	INDICADORES
Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário	Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestões sobre o Programa de Filosofia • Perceções sobre o Programa e os conteúdos • Experiências dos professores de Filosofia • Opiniões que os professores consideram que os alunos têm da Filosofia 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel atual da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. • Conceitos programáticos mais relevantes. • Conceitos que gostariam de integrar no programa de Filosofia • Dificuldades mais frequentes dos alunos na apreensão dos conceitos • Especificidade de alunos jovens e adultos. • Olhar dos professores sobre o que pensam os alunos da disciplina • Transformações que a Filosofia provoca nos alunos
	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências na disciplina de Filosofia. • Perceções sobre a disciplina de Filosofia; • Contributos da Filosofia para a atualidade; • Caracterização da disciplina em geral 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências do 10º e 11º ano na disciplina de Filosofia. • Aspectos positivos e negativos • Influência da Filosofia na vida dos alunos • Influência da Filosofia no comportamento • Atualidade, utilidade e interesse desta disciplina • Mudanças provocadas pela Filosofia • Definição da disciplina de Filosofia • O que se diz em geral sobre a disciplina de Filosofia
Manuais escolares	Manuais	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental dos manuais do 10º e do 11º anos • Análise e comparação dos manuais mais adotados pelas Escolas Secundárias no período selecionado • Adequação dos manuais e dos seus conteúdos aos conceitos (Cidadania, Valores Sociais e Conhecimento). 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação dos manuais do 10º ano ao Programa • Adequação dos manuais do 11º ano ao Programa • Presença dos conceitos fundamentais do Programa nos manuais • Autores, textos e imagens apresentados nos manuais • Questionamento, capacidade crítica e informação atualizada nos manuais • Tratamento das temáticas da cidadania, dos valores sociais e do conhecimento • <i>Temas/problemas</i> nos manuais e articulação com a cidadania, o conhecimento e os Valores Sociais
	Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião sobre manuais • Adequação dos manuais adotados aos conceitos e aos programas 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso que fazem dos manuais e o que pensam deles • Diferenças entre os manuais mais selecionados • Caracterização dos manuais e diferenças entre eles • Utilização do manual na sala de aula
	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião sobre o manual de Filosofia do 10º e do 11º ano • Diferenças entre os manuais • Caracterização e utilização dos manuais 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerações sobre a utilização dos manuais (10º e 11º anos) • Utilização do manual na sala de aula <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos e explicações - Análise das imagens - Resolução de questões - Debate de ideias • Caracterização do manual de Filosofia: <ul style="list-style-type: none"> - Permitir a aprendizagem - Estimular a autonomia - Promoção da educação para a Cidadania • Utilização do manual em casa
Filosofia, Conhecimento e Cidadania	Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagens da Cidadania no Programa e nas aulas de Filosofia • Abordagem do conhecimento nas aulas de Filosofia • Experiências gratificantes com alunos nas aulas de Filosofia 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos programáticos mais relacionados com a Cidadania e com o Conhecimento <ul style="list-style-type: none"> - Cidadania e Filosofia - Cidadania e Ética - Conhecimento e Filosofia - Conhecimento, Epistemologia e Gnoseologia • Conceitos ligados à Cidadania na realidade prática dos alunos ao nível do 10º ano; • Atitude dos professores relativamente à Cidadania e à Filosofia, • Papel dos professores de Filosofia.
	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre Filosofia e Cidadania • Abordagem e importância da Cidadania nas aulas de Filosofia • Abordagem do conhecimento nas aulas de Filosofia • Conteúdos programáticos mais relacionados com a Cidadania e com o Conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de Cidadania por parte dos alunos • Importância da Cidadania e relação com a disciplina de Filosofia • Imagem dos professores de Filosofia • Perceções da formação para o Conhecimento e para a Cidadania por parte dos alunos • Experiências gratificantes dos alunos nas aulas de Filosofia • Principais dificuldades nas aulas de Filosofia

CONCEITOS	Dimensões	COMPONENTES	INDICADORES
Valores Sociais	Professores	<ul style="list-style-type: none"> Valores Sociais presentes no Programa de Filosofia do Ensino Secundário Representação dos professores sobre os valores atuais dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> aspectos do programa de Filosofia dos Cursos de Formação Geral que dão os fundamentos legais e práticos dos Valores Pertinência das temáticas apresentadas pelo programa de Filosofia no contexto social atual Questionamento sobre os valores mais comuns dos alunos Projetos dos professores de Filosofia ligados à transmissão de valores
	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> Valores Sociais dos alunos Valores Sociais transmitidos na disciplina de Filosofia 	<ul style="list-style-type: none"> Questionamento sobre os valores mais comuns dos alunos e da sociedade em geral Apreciação dos valores presentes em temáticas do Programa de Filosofia
Técnicas e métodos pedagógicos	Professores	<ul style="list-style-type: none"> Metodologias, estratégias e recursos pedagógicos nas aulas de Filosofia Mudanças na prática pedagógica no decurso da experiência profissional 	<ul style="list-style-type: none"> Técnicas, metodologias e recursos pedagógicos específicos Especificidade de alunos jovens Especificidade de alunos adultos
	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> Metodologias, estratégias e recursos utilizadas por professores de Filosofia, relatados por alunos Dificuldades mais frequentes para os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias e metodologias relatadas pelos alunos sobre os professores que tiveram. Relatos dos alunos sobre o decorrer das aulas de Filosofia (o que gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia) Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia Sugestões sobre o que gostariam de ver mudado nas aulas
Estado atual da Filosofia em Portugal	Professores	<ul style="list-style-type: none"> Estado atual da Filosofia no Ensino Secundário Considerações sobre o papel da Filosofia Visão dos professores sobre o futuro da disciplina de Filosofia 	<ul style="list-style-type: none"> Estado da Filosofia no Ensino Secundário (10º e 11º anos) A disciplina de Filosofia no 12º ano – a sua quase inexistência O exame de Filosofia do 12º ano – confusões, perdas e mal-entendidos futuro da disciplina de Filosofia Experiência com outras aplicações da Filosofia Perspetivas futuras da Filosofia
	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> Sugestões dos alunos sobre a disciplina de Filosofia Visões dos alunos sobre o estado atual da Filosofia no Ensino Secundário 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos gostavam ou não de ter Filosofia no 12º ano Perceções dos alunos sobre o estado atual da Filosofia no Ensino Secundário

Os conceitos elaborados prendem-se com os aspetos que se irão desenvolver nesta análise. Neste questionamento principal, apresentam-se as linhas diretrizes que salientam esta análise e complementam o estudo que foi apresentado na parte teórica.

Com a análise dos manuais de Filosofia, que são habitualmente meios de estudo para os alunos e instrumentos de trabalho em sala de aula para os professores, pretende-se auscultar um importante volume de conceitos e de ideias. Na análise comparativa que foi realizada, salientam-se os aspetos que podem ser mais marcantes e significativos para o manuseio e a rápida apreensão dos mesmos, por parte dos alunos.

Com as entrevistas a professores e a alunos, pretendeu-se encontrar respostas às questões sobre a motivação para a disciplina de Filosofia, o decorrer das aulas, o modo como se processa o entendimento desta disciplina por parte dos alunos e a sua apresentação, por parte dos professores.

O questionamento principal desta tese pode resumir-se na figura 15, que trata da adequação dos conceitos.

Figura 15 - Articulação e circularidade entre os elementos da investigação empírica



Relacionam-se e articulam-se os conceitos tratados nesta investigação científica de forma circular em que uns elementos se inter-relacionam e se articulam com os outros, através de um processo dialético e dinâmico. Existe uma articulação profunda entre os objetivos, os conceitos e as competências visados pelo programa da disciplina de Filosofia e os manuais disponíveis, já que esses conceitos englobam internamente sob o aspeto de matérias e temáticas que são obrigatórias e/ou opcionais, os assuntos do Conhecimento, da Cidadania e dos Valores, sendo esse processo elaborado pelo professor e pelos alunos. Existe assim circularidade e necessidade entre estes elementos que se correspondem mutuamente.

Na figura 16, observam-se as diversas componentes que se enquadram com os temas orientadores desta investigação (Filosofia em articulação com Cidadania, Valores e Conhecimento): o programa da disciplina de Filosofia que se encontra em vigor desde 2001 (cf. Anexo 1, quadros 1 e 2), o público a quem se dirige o programa (alunos jovens e alunos adultos), a educação de jovens e adultos no Ensino Secundário (nível de ensino onde a Filosofia aparece como uma componente de formação geral nos cursos científico-humanísticos e tem carácter obrigatório), as teorias e as práticas que se realizam na sala de aula.

Figura 16 - Enquadramento das linhas de investigação com o Programa de Filosofia



Estabelece-se o dinamismo entre as partes componentes do Programa de Filosofia, sobretudo aquelas que aqui são objeto de análise (Valores, Cidadania e Conhecimento) e os atores intervenientes neste processo: os alunos e os professores. Constata-se ainda a articulação existente entre os manuais escolares de disciplina de Filosofia e os outros elementos que lhe estão associados e relacionados: o programa desta disciplina, pois os manuais são constituídos de acordo com as diretrizes e os parâmetros do currículo em vigor; os alunos, e os seus valores e interesses, pois eles são o público a quem os manuais se destinam; os professores de Filosofia e as suas estratégias e métodos de trabalho; os conteúdos, as temáticas, as estratégias, as competências previstas e as metodologias que são aspetos que se inter-relacionam, dependem e condicionam com outros elementos já indicados; e a articulação entre os manuais e os pontos centrais desta tese: a orientação para o conhecimento, para os valores e para a cidadania.

Ao analisar a questão dos valores, enquadram-se algumas interligações que se desenvolvem na análise empírica, a documental e a qualitativa:

♦ os valores dos jovens que são os alunos na disciplina de Filosofia e atravessam uma sociedade marcada por temas e problemas específicos, característicos de uma cultura (a portuguesa)¹²² e de uma época (a atual, o século XXI)¹²³;

¹²² Questiona-se se estes valores dos jovens serão específicos da sociedade portuguesa ou serão antes os valores de uma sociedade global da informação e da tecnologia, onde as preferências e as discordâncias se afirmam cada vez mais ao nível global e não local.

¹²³ Também se questiona se haverá a prevalência da intemporalidade ou se estes valores específicos serão apenas desta época, marcada pela tecnologia, hedonismo, consumismo, e assinalados pelo aspeto mutável e efémero de todas as coisas.

- ◆ os valores difundidos pela disciplina de Filosofia¹²⁴ quer de forma transversal, através do tratamento das diversas temáticas, ou de forma direta, através da análise e desenvolvimento dos conceitos programáticos, sobretudo os do 10º ano¹²⁵;
- ◆ os valores dos profissionais de educação em causa, que são os professores de Filosofia, com as suas crenças e convicções;
- ◆ os valores constantes no programa desta disciplina e que são mencionados nas suas características, definições e tipologias;
- ◆ os valores transmitidos e difundidos através dos manuais que foram adotados nas diversas escolas.

Os estudos empíricos foram desenvolvidos com base na metodologia qualitativa. A propósito da adequação e preferência por essa metodologia no caso dos estudos desta tese, concorda-se com Isabel Carvalho Guerra, considerando-se que esta metodologia é justificada no caso de um trabalho “em que o centro da atenção pretende identificar a lógica da atuação de atores, individuais e coletivos, as suas imagens mútuas, os seus conflitos e meios de ação” (2007: 49).

5.1.1. Os dois estudos realizados – análise de manuais e entrevistas a professores e a alunos

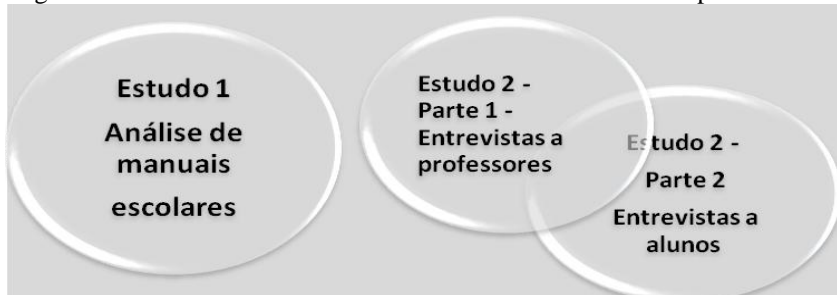
Esta investigação organiza-se em torno da recolha de dados sobre a disciplina de Filosofia e o modo como esta prepara e desenvolve estruturas cognitivas, deixa marcas e lembranças, desenvolve conhecimentos, atitudes de cidadania e ausculta valores. Pretende-se saber que contributos pode a disciplina de Filosofia acrescentar aos alunos que lhes sejam significativos para a vida, em que medida esta área disciplinar transforma e fornece ferramentas e instrumentos que são fundamentais para o

¹²⁴ Valores ligados à autonomia, democracia, questionamento, problematização e debate, associados aos direitos humanos e animais e às questões ecológicas, são temáticas que podem ser consideradas transversais, pois articulam-se com os conteúdos e com as competências exigidos pelo programa, ao longo dos dois anos de escolaridade desta disciplina.

¹²⁵ No programa de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros), constam as seguintes temáticas que se relacionam com os Valores: no capítulo II - *A Ação Humana e os Valores*, nos subpontos, “1. A Ação Humana - Análise e compreensão do agir”, “2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa”, “3. Dimensões da ação humana e dos valores”; “3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial”. No 3º período do 10º ano, são objeto de opção, as temáticas em alternativa, “3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética” e “3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa”, bem como o ponto 4 “Temas/Problemas do mundo contemporâneo - Opção por UM tema/problema.”, onde se tratam temas atuais, que englobam sempre questões valorativas.

pensamento e para a ação. Para o efeito, foram realizados dois estudos, sendo o segundo ainda constituído por duas partes (cf. figura 17).

Figura 17 - Os dois estudos – análise de manuais e entrevistas a professores e a alunos



A determinação em analisar os manuais surgiu como a forma de analisar os elementos que estão disponíveis para serem trabalhados por alunos e por professores, supostamente obedecendo ao padrão que é veiculado pelo programa oficial desta disciplina. Ainda que haja outros elementos de trabalho e que alguns professores optem por não utilizar o manual que foi adotado na escola em que lecionam ou que este seja fundamentalmente um instrumento de trabalho para os alunos, a sua existência não deixa de ser por isso importante. Considerou-se pertinente auscultar e analisar os manuais para conhecer e enquadrar melhor este recurso que está disponível para os professores e os alunos, onde o programa desta disciplina se encontra e é trabalhado, sendo a sua apresentação na maior parte dos casos, mais ou menos adequada e apelativa. Também é fundamental ouvir as pessoas intervenientes neste processo, já que o seu papel de atores do processo social que é a educação, é determinante e fulcral. Assim, foram entrevistados alunos e professores de diversas escolas da região do Algarve durante o ano letivo de 2007/2008. A seleção de entrevistados não se deveu a nenhuma circunstância em especial, mas tão só à disponibilidade e à aceitação dos interessados. As entrevistas seguiam guiões (guião orientador das entrevistas a professores (Anexo 22); guião orientador das entrevistas a alunos (Anexo 23), mas os mesmos apenas se apresentavam com referenciais, pois o que se pretendia era dar aos entrevistados a oportunidade de falar acerca da Filosofia, das suas próprias vivências, representações, motivações, interesses e quanto se relacionasse com a experiência que tinham desta disciplina, como docentes ou como discentes. Assim sendo, as entrevistas decorreram de forma semiestruturada, pois embora houvesse guiões orientadores, era dada liberdade aos inquiridos para desenvolverem livremente os temas pedidos.

Dado que as entrevistas dão acesso a um mundo interior de significações de cada um dos sujeitos, foi possível obter uma multiplicidade de opiniões e um relato significativo de situações, que são tão enriquecedores quanto importantes para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e do papel da Filosofia na atualidade e na vida das pessoas.

As entrevistas foram inicialmente gravadas e seguidamente transcritas na sua totalidade. Considera-se fundamental a articulação entre os estudos realizados, dada a sua complementaridade no processo de ensino-aprendizagem, sendo a sua análise, em todos os casos, adequada às categorias principais desta tese.

5.2. Processos metodológicos conducentes ao estudo 1: da recolha dos manuais

Nesta investigação, designou-se a análise documental de manuais escolares, estudo 1.

Analisa-se o percurso efetuado para a análise dos manuais mais selecionados pelas escolas.

Relata-se o caminho percorrido desde o momento da recolha exaustiva da totalidade dos manuais apresentados pelas editoras de que tivemos conhecimento (Anexo 2 - quadros 1 e 2 para o 10º ano e Anexo 4 – quadros 1 e 2 para o 11º ano), até à análise das escolhas efetuadas pelas escolas na região do Algarve durante esse mesmo período (Anexo 3 – quadros 1 e 2, para o 10º ano e Anexo 5 – quadros 1 e 2 para o 11º ano).

Dessa recolha e do desenvolvimento que se lhe seguiu, foram elaborados quadros que se apresentam, referem e comentam no capítulo 6. Alguns quadros são apresentados em anexo para não sobrecarregar mais o texto e também são comentados e explicados no capítulo 6.

A recolha de informações relativas aos manuais adotados nas escolas do Algarve na disciplina de Filosofia, para o 10º ano (manuais adotados para os anos letivos: 2003/04, 2004/05, 2005/06 e 2006/07) e para o 11º ano (manuais adotados para os anos letivos: 2004/05, 2005/06, 2006/07 e 2007/08) ocorreu entre os meses de junho e setembro de 2006, através de contactos telefónicos com as referidas escolas, de recolha de dados na *Internet*¹²⁶ e de pedidos informais aos professores desta disciplina que lecionavam nessas escolas.

A propósito do processo relacionado com os manuais escolares, dizem Neves *et al*:

¹²⁶ Nem todas as escolas apresentam a informação relativa aos manuais adotados no *site* respetivo.

«Os processos de produção, de avaliação e certificação da qualidade e de adoção de manuais escolares, bem como os aspetos relativos à sua aquisição e gratuidade constituem um tema recorrente e objeto de variável consenso originando, igualmente, diversidade de abordagens por parte dos decisores políticos.» (2005: 3)

Em primeiro lugar, auscultaram-se os manuais existentes no mercado e aqueles que foram adotados pelas escolas na região do Algarve (Anexos 2 e 3 para o 10º ano e 4 e 5 para o 11º ano).

Os manuais para o 10º ano foram apresentados em 2003, porque esse era o ano em que as escolas obrigatoriamente teriam de fazer as suas escolhas para o ano letivo de 2003/2004 e para os três anos letivos seguintes, dado que na época, as escolhas de manuais eram feitas para quatro anos letivos.

Os manuais do 11º ano foram apresentados em 2004, pela mesma razão, a da obrigatoriedade de adoção do manual do 11º ano nesse ano, para o ano letivo de 2004/2005 e para os três anos seguintes.

O procedimento foi semelhante para os manuais do 10º ano (Anexos 2 e 3) e para os do 11º ano (Anexos 4 e 5).

No que respeita aos manuais para o 10º e 11º anos apresentados pelas Editoras, como se observa nos Anexos 2 (quadros 1 e 2) e 4 (quadros 1 e 2), a oferta era múltipla. Da análise dos quadros em Anexo (quadros 1 e 2 do Anexo 2 para o 10º ano e Quadros 1 e 2 do Anexo 4, para o 11º ano) conclui-se que, nos anos letivos de 2003/04¹²⁷ e 2004/05¹²⁸ havia uma multiplicidade de oferta de manuais para a disciplina de Filosofia que era bastante significativa. Os quadros 2 (dos Anexos 2 e 4) mostram as capas dos manuais que são apresentados nos quadros 1 (dos Anexos 2 e 4). Optou-se por esta apresentação dos manuais também com as capas, pela maior conveniência da visualização do aspeto gráfico dos elementos de consulta que é aqui abordada.

Algumas editoras apostaram mesmo na apresentação de mais de um manual para o mesmo ano na mesma disciplina, competindo entre si nesses instrumentos de trabalho.

No que se refere aos manuais do 10º ano (anexo 2, quadro 1) retiram-se as seguintes conclusões:

¹²⁷ É o ano letivo ao qual respeita a escolha feita para o 10º ano e que vai ter em conta os quatro anos seguintes e à qual respeita este estudo. Refira-se ainda que será este o último ano em que a seleção dos manuais será para quatro anos, pois em 2006 o ME legislou para que os mesmos vigorem por seis anos.

¹²⁸ É o ano letivo a que respeita a escolha feita para o 11º ano e que vai ter em conta os quatro anos letivos seguintes e à qual respeita este estudo. Também neste caso, parece que será o último ano em que a seleção dos manuais é feita para quatro anos, dado em 2006 o ME ter legislado para que os mesmos vigorem por seis anos.

- O número de manuais apresentados em 2003 pelas diversas editoras, para o 10º ano da disciplina de Filosofia, era de quinze.
- Encontram-se vários casos (5 editoras) que denotam a existência de mais de um manual para a disciplina de Filosofia apresentados pela mesma editora no mesmo ano (2003):
 - A Porto Editora apresenta três manuais¹²⁹: *Razão e Diálogo*; *Viagens na Filosofia*; e *Ensaaios de Filosofia para não-filósofos*.
 - A Lisboa Editora apresenta dois manuais¹³⁰: *Filosofia 10º ano* e *Pensar é Preciso*.
 - A Texto Editora também apresenta dois manuais¹³¹ para o 10º ano nesse ano: *A cor das ideias* e *705 Azul – 10º ano*.
 - A Editora Plátano apresenta dois manuais para o 10º ano¹³²: *Ars Philosophica e Filosofia – 10º ano*.
 - A Areal apresenta dois manuais¹³³: *Filosofia 10º* e *Pensar e Agir*.
- As editoras Asa, Constância e Didática apresentam nesse ano e relativamente ao 10º ano, um manual cada uma.
- O manual mais caro de todos os que foram apresentados para o 10º ano é *Um outro olhar sobre o Mundo*, cujo preço era de 23 €. Curiosamente, esse foi também o manual que obteve mais escolhas entre as escolas da região do Algarve.
- Apenas um dos manuais não indicava o preço: *Pensar é Preciso*, da Lisboa Editora.
- Só um manual, *A arte de pensar*, da Didática Editora, se encontrava distribuído em dois volumes.

Relativamente aos manuais do 11º ano (anexo 4, quadro 1), retiram-se as seguintes conclusões:

- O número de manuais apresentados em 2004 pelas diversas editoras, para o 11º ano da disciplina de Filosofia, era de onze.

¹²⁹ Os autores destes manuais são diferentes: *Razão e Diálogo* é da autoria de um único autor, J. Neves Vicente; já *Viagens na Filosofia* é da autoria de Alfredo Reis e Mário Pissarra; quanto ao manual *Ensaaios de Filosofia para não-filósofos* tem três autores: Agostinho Franklin, Isabel Gomes e J. Vieira Lourenço.

¹³⁰ Também neste caso os autores são diferentes: o primeiro manual é da autoria de Marcelo Fernandes e Nazaré Barros, enquanto o segundo tema como autora Adília Maia Gaspar.

¹³¹ Mais uma vez a aposta se faz em autores diferentes: o primeiro manual tem como autores Rui Grácio e José Girão, enquanto o segundo é da autoria de Fátima Alves, José Aredes e José Carvalho.

¹³² *Ars Philosophica* é da autoria de Joaquim Carlos Araújo, Luís de Freitas e Manuela Arriaga Rocha; *Filosofia – 10º ano* tem um único autor, Luís Rodrigues.

¹³³ Os autores destes manuais são, respetivamente: para o primeiro, Carlos Amorim, Mª Isabel Chorão Aguiar e Maria Margarida Moreira; para o segundo, João Cardoso Nunes, Francisco Torres e Eduardo Reisinho.

- Encontraram-se três casos que denotam a existência de mais de um manual para a disciplina de Filosofia apresentados pela mesma editora no mesmo ano (2004).

- A Porto Editora apresenta dois manuais¹³⁴: *Contextos 11* e *Razão e Diálogo*.
 - A Texto Editora apresenta dois manuais¹³⁵: *705 Azul* e *A cor das ideias*.
 - A Lisboa Editora também apresenta dois manuais¹³⁶ para o 11º ano, no ano de 2004: *Filosofia 11º* e *Pensar é Preciso*.
- As editoras Plátano, Didática, Asa, Areal e Santillana Constância apresentam nesse ano e relativamente ao 11º ano, um manual cada uma.
- O manual mais caro de todos os que foram apresentados para o 11º ano é *Um outro olhar sobre o Mundo*, em dois volumes, cujo preço era de 24,80 €.
- Dois dos manuais apresentados, *Um outro olhar sobre o Mundo*, das Edições Asa, e *Filosofia 11º ano*, da Areal Editores, encontravam-se distribuídos em dois volumes.

Da comparação entre os quadros 1 do anexo 2 (correspondendo aos manuais do 10º ano) e 1 do Anexo 4 (correspondendo aos manuais do 11º ano), conclui-se o seguinte:

- A maior parte das editoras apostou nos mesmos autores nos dois anos para a realização dos manuais do 10º e do 11º anos: encontram-se manuais com o mesmo nome, quase sempre da autoria dos mesmos autores, ou com pequenas variações nos mesmos, para o 10º ano e para o 11º ano, nos casos seguintes:
- *Um outro olhar sobre o Mundo*¹³⁷;
 - *Razão e Diálogo*¹³⁸;
 - *705 Azul*¹³⁹;
 - *A arte de pensar*¹⁴⁰;
 - *A cor das ideias*¹⁴¹;

¹³⁴ Os autores são: para o primeiro, José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares; para o segundo, J. Neves Vicente.

¹³⁵ Os autores destes manuais são: Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho para o primeiro e Rui Grácio e José Girão, para o segundo.

¹³⁶ O primeiro manual é da autoria de Marcelo Fernandes e Nazaré Barros e o segundo é da autoria de Adília Maia Gaspar.

¹³⁷ Das Edições Asa e da autoria de Maria Antónia Abrunhosa e Miguel Leitão são os manuais do 10º ano e do 11º ano.

¹³⁸ Da Porto Editora e da autoria de J. Neves Vicente nos dois casos.

¹³⁹ *705 Azul* – 10º ano e *705 Azul* – 11º ano, da Texto Editora, e em ambos os casos, da autoria de Fátima Alves, José Aredes e José Carvalho.

¹⁴⁰ *A Arte de Pensar* para o 10º ano em 2 volumes da autoria de Aires Almeida, António Costa, Célia Teixeira e Desidério Murcho e *A arte de pensar* para o 11º ano em 1 volume, da autoria de Aires Almeida, Célia Teixeira, Desidério Murcho e Paula Mateus.

¹⁴¹ Este manual é apresentado para o 10º e para o 11º ano com a mesma designação, da Texto Editora, e com os mesmos autores, Rui Grácio, e José Girão.

- *Filosofia*¹⁴²;
- *Filosofia*¹⁴³;
- *Filosofia*¹⁴⁴.

Grande parte desses manuais apresentam-se com qualidade e parecem ser apelativos, dada a faixa etária a que se destinam.

Desse facto, resulta a dificuldade na escolha e na seleção dos manuais. Quantos mais elementos disponíveis houver, tanto mais difícil se torna a seleção a fazer. De salientar que os manuais que não são selecionados numa escola, podem constituir, igualmente, uma excelente fonte de materiais e de recursos disponíveis para os professores. Nesses manuais se vão recolher ideias e textos, bem como questões e sugestões possíveis para serem aplicadas no contexto de aula e no contacto com os alunos.

Cabral reforça assim a articulação necessária entre os elementos “currículo/manual/professor/aluno” como sendo fundamental para explicar e ajudar a compreender a forma como se processa a aprendizagem e as representações que da mesma se irá ter:

«Da conjugação das quatro coordenadas – currículo/manual/professor/aluno – gera-se um sistema complexo de relações dependente, muitas vezes, das representações com que cada interveniente configura o seu papel e o do ME dentro do contexto educativo em que se insere.» (2005: 45)

Após terem sido recolhidas as informações relativas à totalidade dos manuais que foram adotados em Escolas do Algarve no período em análise (manuais do 10º ano – Anexo 3; manuais do 11º ano – Anexo 5), procuraram-se aqueles que obtiveram maior número de escolhas em mais escolas.

Assim, selecionaram-se os quatro manuais para o 10º ano (quadro 19) e os quatro manuais para o 11º ano que foram mais escolhidos (quadro 20).

Nos quadros indicados nos parágrafos anteriores, descreve-se comparativamente o número de escolhas obtidas por cada um deles, assim como se apresenta a indicação relativa aos autores.

¹⁴² Filosofia 10º ano e Filosofia 11º ano, da Filosofia 10º ano e da autoria de Marcelo Fernandes e Nazaré Barros.

¹⁴³ Da Plátano Editora, este manual tem na versão do 10º ano um único autor, Luís Rodrigues; já na versão para o 11º ano, os autores são Álvaro Nunes, Júlio Sameiro e Luís Rodrigues.

¹⁴⁴ Este manual, Filosofia, da Areal Editores tem os mesmos autores para o 10º e para o 11º anos: Carlos Amorim, Mª Isabel Chorão Aguiar e Maria Margarida Moreira.

Os oito manuais aqui apresentados (quadros 19 e 20) são objeto da análise documental que consta do capítulo 6. A análise de conteúdo dos manuais mais escolhidos constituiu a segunda etapa determinante desta investigação (figura 14).

5.2.1. Manuais adotados nas escolas do Algarve com Ensino Secundário

As conclusões que podem ser retiradas, relativamente às opções dos professores e das escolas quanto aos manuais mais e menos escolhidos, são as seguintes:

No 10º ano, das dezasseis escolas com ensino secundário (cf. quadro 1 do Anexo 3 e quadro 19), as opções mais pretendidas incidiram sobre o manual *Um outro olhar sobre o Mundo*¹⁴⁵.

Este manual foi selecionado em **cinco** escolas: Escola Secundária de Albufeira, Escola Secundária João de Deus e Escola Secundária Tomás Cabreira, ambas em Faro, Escola Secundária Júlio Dantas, em Lagos e Escola Secundária Com 3º Ciclo de Vila Real de Santo António.

Nesta investigação, este manual é designado por **Manual A** do 10º ano.

Quadro 19 - Manuais do 10º ano com mais escolhas para os anos letivos de 2003/04 a 2006/07

Manual (título, autores, editora)	Número de escolhas	Escolas onde o manual foi adotado
<i>“Um outro olhar sobre o Mundo”</i> – Maria Antónia Abrunhosa, Miguel Leitão - Asa	cinco	Escola Secundária de Albufeira Escola Secundária João de Deus (Faro); Escola Secundária Tomás Cabreira (Faro); Escola Secundária Júlio Dantas (Lagos); Escola Secundária Com 3º Ciclo de Vila Real de Santo António.
<i>“Razão e Diálogo”</i> - J. Neves Vicente - Porto Editora.	duas	Escola Secundária Com 3º Ciclo de Pinheiro e Rosa (Faro); Escola Secundária de Loulé.
<i>“705 Azul – 10º ano”</i> - Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho - Texto Editora.	duas	Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes (Olhão); Escola Secundária Com 3º Ciclo de Tavira.
<i>“Ática”</i> - António Caselas, António Lopes e Francisco Marques – Constância.	duas	Escola Secundária Com 3º Ciclo Dra. Laura Ayres (Quarteira); Escola Sec. Com 3º Ciclo Poeta António Aleixo (Portimão).

Com duas escolhas cada um, encontraram-se mais três manuais:

*Razão e Diálogo*¹⁴⁶, adotado na Escola Secundária com 3º Ciclo de Pinheiro e Rosa, em Faro e na Escola Secundária de Loulé.

*705 Azul – 10º ano*¹⁴⁷, adotado em Olhão, na Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes e na Escola Secundária Com 3º Ciclo de Tavira.

¹⁴⁵ O manual é da autoria de Maria Antónia Abrunhosa e Miguel Leitão e é da Editora Asa.

¹⁴⁶ Manual da autoria de J. Neves Vicente, da Porto Editora.

¹⁴⁷ Os autores deste manual são Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho, e Editora é a Texto.

*Ática*¹⁴⁸, adotado em Quarteira, na Escola Secundária Com 3º Ciclo Dra. Laura Ayres e em Portimão, na Escola Secundária Com 3º Ciclo Poeta António Aleixo.

Nesta investigação, estes manuais foram designados respetivamente por **Manual B**, **Manual C** e **Manual D**, do 10º ano.

Nas restantes escolas, a seleção incidu em manuais diferentes (cf. quadro 1 do Anexo 3):

- *Filosofia 10º ano*¹⁴⁹, adotado na Escola Secundária com 3º Ciclo Padre Antº Martins Oliveira, de Lagoa; *A cor das ideias*¹⁵⁰, adotado pela Escola Secundária com 3º Ciclo Ensino Básico Gil Eanes, de Lagos; *A arte de pensar 10º*¹⁵¹ (2 volumes), adotado pela Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, em Portimão; *Viagens na Filosofia*¹⁵², adotado na Escola Secundária José Belchior Viegas, em S. Brás de Alportel; *Filosofia 10º*¹⁵³, adotado pela Escola Secundária de Silves.

Estes manuais não foram objeto de análise, por razões que se prendem com o tempo disponível e o volume da informação recolhida, pois era necessário selecionar aqueles que seriam analisados de acordo com o número de escolhas por escola.

Da conclusão da análise aos manuais mais escolhidos e aqueles que o foram menos para o 11º ano (cf. quadro 1 do Anexo 5 e quadro 20), obtém-se o resultado seguinte:

O Manual *Contextos 11*¹⁵⁴ foi selecionado em **seis** escolas: Escola Secundária de Albufeira; Escola Secundária João de Deus e Escola Secundária Tomás Cabreira, ambas em Faro; Escola Sec. Com 3º Ciclo Padre António Martins Oliveira, em Lagoa; Escola Secundária de Loulé e Escola Secundária 3º Ciclo Dra. Laura Ayres, em Quarteira.

Nesta investigação, este manual é designado por **Manual A** do 11º ano.

Com três escolhas em **três** escolas encontra-se o manual *705 Azul 11º ano*¹⁵⁵, selecionado nas seguintes escolas: Escola Secundária Com 3º Ciclo de Pinheiro e Rosa, em Faro; Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, em Olhão; Escola Sec. Com 3º Ciclo de Vila Real de Santo António.

¹⁴⁸ Manual da autoria de António Caselas, António Lopes e Francisco Marques, da Editora Constância.

¹⁴⁹ Cujos autores são: Marcelo Fernandes e Nazaré Barros, da Lisboa Editora.

¹⁵⁰ Da autoria de Rui Grácio e José Girão, e da Texto Editora.

¹⁵¹ Os autores deste manual são Aires Almeida, António Costa, Célia Teixeira e Desidério Murcho, e a Editora é a Didática.

¹⁵² Por Alfredo Reis e Mário Pissarra, da Porto Editora.

¹⁵³ Da autoria de Carlos Amorim, Mª Isabel Chorão Aguiar e Maria Margarida Moreira, da Areal Editora.

¹⁵⁴ Cujos autores e editora são: José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares, da Porto Editora.

¹⁵⁵ Da autoria de Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho, da Texto Editora.

Nesta investigação, este manual é designado por **Manual B** do 11º ano.

Quadro 20 - Manuais do 11º ano com mais escolhas para os anos letivos de 2004/05 a 2007/08

Manual (título, autores, editora)	Número de escolhas	Escolas onde o manual foi adotado
“Contextos 11” - José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares – Porto Editora.	seis	Escola Secundária de Albufeira; Escola Secundária João de Deus (Faro); Escola Secundária Tomás Cabreira (Faro); Escola Sec. Com 3º Ciclo Padre Antº Martins Oliveira (Lagoa); Escola Secundária de Loulé; Escola Sec. Com 3º Ciclo Dra. Laura Ayres (Quarteira).
“705 Azul 11º ano” - Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho - Texto Editora.	três	Escola Secundária Com 3º Ciclo de Pinheiro e Rosa (Faro); Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes (Olhão); Escola Sec. Com 3º Ciclo de Vila Real de Santo António.
“Filosofia 11” - Álvaro Nunes e Júlio Sameiro, Luís Rodrigues - Plátano Editora.	duas	Escola Secundária Júlio Dantas (Lagos); Escola Sec. Com 3º Ciclo Poeta António Aleixo (Portimão).
“Um outro olhar sobre o mundo” – 2 volumes – 11º ano - Maria Antónia Abrunhosa, Miguel Leitão - Asa Editora.	duas	Escola Secundária de Silves (Silves); Escola Sec. Com 3º Ciclo de Tavira (Tavira).

Com duas escolhas em **duas** escolas incidiram os manuais: *Filosofia 11*¹⁵⁶, adotado na Escola Secundária Júlio Dantas em Lagos e na Escola Sec. Com 3º Ciclo Poeta António Aleixo em Portimão; e *Um outro olhar sobre o mundo*¹⁵⁷.

Nesta investigação, estes manuais foram designados respetivamente por **Manual C** e **Manual D**, do 11º ano.

Nas restantes escolas, a seleção incidiu em manuais diferentes:

- *A cor das ideias*¹⁵⁸, adotado pela Escola Sec. Com 3º Ciclo Ensino Básico Gil Eanes, de Lagos; *A arte de pensar 11*¹⁵⁹ (2 volumes), adotado pela Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, em Portimão; Como no caso dos manuais do 10º ano que obtiveram menos escolhas, também estes últimos manuais do 11º ano não foram objeto de análise qualitativa, pelas mesmas razões: o tempo disponível para a sua análise e o volume da informação recolhida, tendo sido necessário selecionar os mais escolhidos pelas escolas.

¹⁵⁶ Com os autores Álvaro Nunes, Júlio Sameiro e Luís Rodrigues, sendo a Editora, a Plátano.

¹⁵⁷ Constituído por dois volumes, sendo Maria Antónia Abrunhosa e Miguel Leitão os autores, da Asa Editora.

¹⁵⁸ Cujos autores e editora são: Rui Grácio, José Girão, da Texto Editora.

¹⁵⁹ Por Aires Almeida, António Costa, Célia Teixeira e Desidério Murcho, da Didática Editora.

5.3. Processos metodológicos conducentes ao estudo 2: a realização das entrevistas

«Face à questão de saber quem entrevistar (...), e considerando que não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores suscetíveis de comunicar as suas perceções da realidade através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos.» (Isabel Carvalho Guerra, 2006: 48)

O trabalho de investigação na parte das entrevistas foi levado a cabo com alunos e professores do ensino secundário, em Escolas Secundárias, na região do Algarve.

Para o efeito desta investigação, foram elaborados guiões orientadores: *entrevistas a professores* (Anexo 22) e *entrevistas a alunos* (Anexo 23).

Preferiu-se a designação de guião orientador para permitir a abertura nas respostas e o desenvolvimento das ideias de forma mais livre. Dessa forma se pôde recolher a multiplicidade e a riqueza de dados necessária a esta investigação.

Considerou-se fundamental auscultar professores e alunos, pois todos são atores determinantes e fulcrais deste processo. Isabel Carvalho Guerra (2006) salienta a importância dos sujeitos que se inquiram numa investigação e dos conteúdos dos seus relatos para os resultados que se pretendem. Neste caso concreto, entrevistaram-se alunos e professores de diversas escolas da região do Algarve durante o ano letivo de 2007/2008. A seleção de entrevistados não se deveu a nenhuma circunstância em especial, mas tão só à disponibilidade e à aceitação dos interessados que preenchessem os requisitos pedidos (ser professor numa escola da região do Algarve, ou ser aluno do ensino secundário regular ou recorrente e estar a frequentar o 11º ou o 12º ano). As entrevistas seguiam guiões, mas os mesmos apenas se apresentavam como referenciais, pois o que se pretendia era dar aos entrevistados a oportunidade de falar acerca da Filosofia.

Quadro 21 - O pesquisador e os pressupostos da entrevista

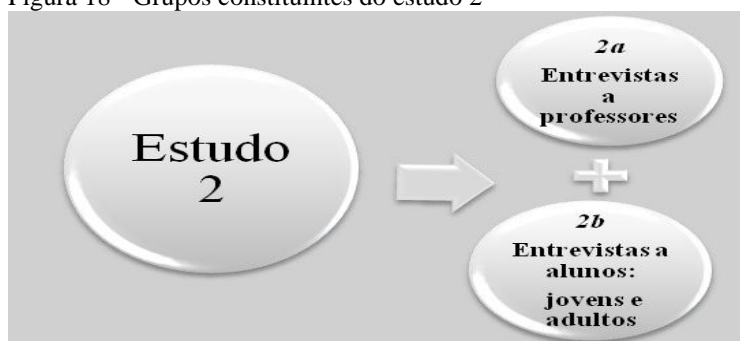
Análises iniciais pressupostas pelo pesquisador, ao optar pela Entrevista:

- | | |
|----|---|
| a) | O problema em questão terá resposta através da utilização desta técnica (a entrevista)? |
| b) | De todas as técnicas de coleta de dados, esta é que melhor viabiliza o desenvolvimento da pesquisa, fazendo-a fluir, completando-a e respondendo a todas as dúvidas, com validação? |
| c) | O entrevistador é um profundo conhecedor do tema sobre o qual fará questionamentos? |
| d) | O entrevistador está preparado psíquica e fisicamente para o desenvolvimento da Entrevista? |
| e) | O entrevistador é capacitado e preparado para efetivar a formulação de questões inesperadas, que, na condução da Entrevista, se fizerem necessárias? |
| f) | O entrevistador está capacitado para analisar e codificar corretamente os dados obtidos através das respostas, e com o devido discernimento? |
| g) | O entrevistador tem como proceder com adequação à seleção dos sujeitos para a Entrevista e de maneira justificável? |

Adaptação a partir de Rosa & Arnoldi (2008: 14)

Para Rosa & Arnoldi, a colocação das entrevistas, sendo uma situação de bastante complexidade, permite a análise objetiva dos resultados obtidos, que é o que aqui se pretende. Da análise do quadro 21, constata-se que as questões colocadas pelas autoras relativamente ao procedimento perante a situação da entrevista se adapta perfeitamente à situação desta investigação, já que a todas as questões se poderia responder afirmativamente.

Figura 18 - Grupos constituintes do estudo 2



Designou-se esta investigação por estudo 2 (cf. figura 18) e procurou-se entrevistar sujeitos que reunissem as seguintes condições:

- No caso da primeira parte do estudo 2, que fossem professores de Filosofia no Ensino Secundário, colocados em escolas da região do Algarve nesse ano letivo e que livremente se dispusessem a falar das suas experiências enquanto docentes desta disciplina, dos conteúdos do programa, das respetivas estratégias, da utilização de manuais escolares ou de outros materiais. Como já se disse, o guião orientador era o ponto de partida para as entrevistas, pois pretendia-se que os sujeitos desenvolvessem livremente os temas pedidos.
- No caso da segunda parte do estudo 2, desejava-se que os inquiridos fossem alunos do ensino secundário, a frequentar escolas na região do Algarve, no 11º ou no 12º ano, no ensino regular (alunos do ensino regular dos cursos Científico-Humanísticos e cursos Tecnológicos) ou no caso do ensino noturno (alunos do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis¹⁶⁰). Esses sujeitos deveriam estar dispostos a falar livremente das suas memórias e experiências na disciplina de Filosofia, partindo do guião de análise, embora também neste caso, se desejasse que pudessem desenvolver livremente os assuntos pedidos. Assim, as entrevistas eram semiestruturadas, sendo as questões lançadas, embora se desejasse que os entrevistados desenvolvessem os

¹⁶⁰ A designação destes alunos é feita nesta tese apenas pela sigla ESRMC (Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis).

assuntos propostos da forma que entendessem, dando-se liberdade para isso, já que se privilegiava a importância que cada um deles daria à sua própria experiência profissional ou aos episódios que considerasse pertinentes (no caso dos professores) no contexto do que era inquirido, sendo muito importantes os acrescentamentos que pudessem ser feitos aos temas e às questões iniciais. Quanto aos alunos, quaisquer elementos que se acrescentassem ao que era pedido e que de alguma forma se relacionassem com a Filosofia e com o que esta disciplina havia constituído para eles ou o que ainda representava, seria muito significativo e importante.

Se houve inquiridos que se limitaram a responder à maior parte das questões com frases curtas, sem maiores desenvolvimentos – e isso aconteceu com grande parte dos alunos do ensino diurno, alguns deles muito jovens e com pouco à vontade perante o gravador – outros entrevistados – grande parte dos alunos do ensino secundário recorrente e praticamente a totalidade dos professores auscultados – falaram durante muito tempo, desenvolveram e alicerçaram ideias e pensamentos, enquadraram raciocínios e argumentos, tendo as questões iniciais constituído o mote para esse desenvolvimento. Nesses casos, as respostas obtidas foram bastante compensadoras. A intenção era a de que os sujeitos visados falassem dos assuntos que lhes eram propostos, e desenvolvessem e acrescentassem ideias, de acordo com as suas próprias experiências. Os princípios éticos relativamente aos entrevistados foram cumpridos cuidadosamente, tendo-se agradecido muito a todos eles pela disponibilidade prestada. Os inquiridos foram informados das intenções que se pretendiam com as entrevistas e sobre o estudo em causa, tendo a entrevista sido passada a computador e enviada por correio eletrónico a todos aqueles que manifestaram interesse em recebê-la.

Relativamente aos cuidados éticos a ter em conta com os entrevistados e a sua importância na investigação em educação, Alberto B. Sousa (2009) salienta a comunicação que é necessária entre os participantes antes de principiar qualquer investigação, clarificando eventuais dúvidas sobre o que se deseja obter e pedindo as respetivas autorizações.

As fases de tratamento das entrevistas foram várias e morosas. Sendo a primeira delas, a recolha dos dados junto das pessoas que se mostraram disponíveis para o fazer, seguiu-se-lhe a passagem das entrevistas na íntegra para o computador. Após a passagem textual de todas as entrevistas, passou-se para a fase seguinte, que consistiu na decomposição dos dados e na sua adequação às categorias. Ao ler atentamente as

entrevistas, verificaram-se regularidades entre os dados transmitidos. Assim, os excertos de entrevista relativos aos diversos sujeitos foram sendo decompostos por temas, sempre de acordo com o princípio inicial, que era o de guardar separadamente cada conjunto de documentos: as entrevistas a professores, as entrevistas a alunos jovens do ensino regular diurno e as entrevistas a alunos adultos do ESRMC.

Após agrupar os temas em categorias e encontrar um número considerável de subtemas em cada um desses conjuntos, iniciou-se a decomposição gradual dos mesmos, depurando os textos das repetições, das interjeições e de todos os elementos que pudessem ser considerados como obstáculos ao processo de análise qualitativa que se pretendia fazer. No caso das entrevistas feitas aos alunos jovens do ensino diurno e aos alunos adultos do ESRMC, houve o cuidado de encontrar sempre temas semelhantes na análise, o que não se revelou de grande dificuldade, já que o guião da entrevista aplicado em ambos os casos tinha sido o mesmo. Após agrupar as respostas dadas nas categorias e libertar os textos dos elementos que estavam a mais, construíram-se quadros de análise onde se enquadravam as respostas que tinham sido dadas pelos diferentes entrevistados nos temas e nos subtemas que foram sendo derivados das categorias.

Teve-se a consciência da quantidade enorme de informação recolhida, do grande número de sujeitos entrevistados (30 professores e 136 alunos, no total) e das dificuldades que se colocam ao investigador nesse processo. Não obstante as dificuldades resultantes de tão elevado volume de informações, esse desafio foi benéfico, pois originou uma multiplicidade de respostas considerável, a qual propiciou uma riqueza enorme de perspectivas e de visões da disciplina de Filosofia e das suas relações com o ensino e a aprendizagem.

Isabel Carvalho Guerra (2006: 48) adverte¹⁶¹ para as dificuldades inerentes a um grande volume de informações, sobretudo quando a investigação é realizada apenas por um sujeito. Neste caso, apesar das dificuldades sentidas, do tempo que foi necessário disponibilizar e da triagem que teve de ser feita de entre todo o material recolhido, sendo aproveitada grande parte das informações e recusada outra, tanta variedade de respostas constituiu um fator de riqueza e de abertura de perspectivas face a outras abrangências e outras ideias.

Sobre as entrevistas semiestruturadas, Rosa & Arnoldi aconselham:

¹⁶¹ A este respeito diz a autora: “A experiência tem vindo a demonstrar que um único entrevistador terá dificuldades em trabalhar mais de 30 entrevistas em profundidade”. Guerra (2006: 48).

«As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.» (2008: 30-31)

Considera-se que os princípios enunciados por Rosa & Arnoldi (2008) foram seguidos nesta investigação, já que a “verbalização dos pensamentos” dos entrevistados se fez na base de confiança mútua, sendo os assuntos abordados quase todos relacionados com valores, atitudes, opiniões, experiências e práticas, facto que propiciou uma grande riqueza de dados.

5.3.1. O guião orientador das entrevistas a professores

«A maior parte dos professores descrevem as suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência. Por um lado, eles estão presos num estatuto que impõe regras e distribui proteções que a maior parte aceita e defende, mas que só parcialmente definem o que eles fazem e o que eles são.» (Dubet, 1996: 16)

No caso das entrevistas a professores, questionava-se sobre as suas estratégias no ensino secundário, a opinião que tinham do programa, se utilizavam (ou não) os manuais e o que pensavam deles, sobre os alunos e os Valores sociais que manifestavam, as reações à disciplina de Filosofia, o papel desta disciplina para os alunos, e os contributos para a formação para o Conhecimento e a Cidadania. Como já foi mencionado, desejava-se acima de tudo, deixar que os entrevistados se sentissem livres e à vontade nas suas respostas.

O guião orientador das entrevistas a professores (cf. Anexo 22) está dividido em seis blocos, sendo cada um deles marcado por objetivos específicos, tópicos orientadores, indicação de tempo previsto e espaço para observações que pudessem ser relevantes.

O tema do guião das entrevistas aos professores era o mesmo desta tese: *Valores sociais, Conhecimento e Cidadania. Contributos do ensino da Filosofia no ensino secundário*.

O objetivo geral do guião orientador era: *Recolher informação sobre as experiências de professores de Filosofia de várias escolas secundárias.*

No Bloco 1, a *Introdução*, considerou-se o seguinte:

- os *objetivos específicos* informavam sobre o objetivo da entrevista e o contexto em que se inseria, valorizando o contributo de cada entrevistado, garantindo a confidencialidade e o anonimato das respostas do discurso produzido, agradecendo-se ainda a colaboração e a participação no estudo;
- nos *tópicos orientadores* do Bloco 1, destacavam-se os seguintes: informação ao entrevistado sobre os objetivos e as finalidades do estudo e da entrevista, esclarecimento de que se tratava de um estudo sobre as experiências profissionais quanto a conceitos, estratégias e manuais utilizados na gestão do programa de Filosofia no ensino secundário. Realçava-se o valor da colaboração de cada entrevistado e destacava-se a sua importância para a concretização dos objetivos do estudo, salientava-se o caráter restrito e confidencial do uso das informações a recolher, informando-se que a confidencialidade e o anonimato seriam garantidos pela omissão dos nomes dos entrevistados e de outras pessoas que viessem a ser nomeadas ao longo da entrevista, assim como de outros elementos que desejassem que fossem omitidos. Foi solicitada autorização para gravar a entrevista e a sua posterior transcrição para suporte informático, cujo texto daí resultante seria facultado para leitura dos entrevistados que o desejassem, para verificação da veracidade e da não deturpação do que havia sido dito, havendo sempre a possibilidade de reformulação; garantiu-se a proteção e a não difusão dos registos, de modo a que a pessoa em causa não se pudesse tornar identificável. Finalmente, agradeceu-se antecipadamente pela colaboração no estudo. O tempo previsto para este bloco era muito curto, de apenas 5 minutos, embora pudesse ser maior, em conformidade com os desejos de cada entrevistado; colocámo-nos à disposição de cada um deles para responder, com clareza, a questões ou a esclarecer dúvidas.

O Bloco 2 consistiu na *recolha de dados pessoais* dos professores entrevistados. Tinha como objetivos específicos recolher dados pessoais dos entrevistados e conhecer a diversidade de contextos onde haviam decorrido as suas experiências profissionais. Os tópicos orientadores deste segundo bloco e que consistiam nas indicações a dar pelos entrevistados, eram: sexo, idade, tempo de serviço, tempo de experiência no ensino secundário, experiência na leção do 10º e 11º ano na disciplina de Filosofia. O tempo previsto para este bloco era 5 minutos. Mais uma vez se pretendia que cada

entrevistado se sentisse à vontade, num clima de confiança, para que descrevesse, refletisse, problematizasse, analisasse e clarificasse as afirmações que produzia.

O Bloco 3 incidia sobre *O papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Considerações sobre o Programa.*

Este bloco tinha como objetivos específicos, pedir a cada entrevistado que: desenvolvesse os conceitos mais significativos no percurso desta disciplina, com base na sua experiência profissional; salientasse as dificuldades mais frequentes dos alunos na apreensão dos conceitos; relacionasse a disciplina de Filosofia com a atualidade; salientasse as intenções subjacentes aos tópicos do programa de Filosofia; comparasse o programa de Filosofia do ensino secundário regular e diurno com a sua versão no ensino pós-laboral para os alunos do ESRMC.

Nos tópicos orientadores do Bloco 3, pedia-se aos entrevistados que: salientassem a especificidade dos alunos jovens e dos alunos adultos; definissem o papel da disciplina de Filosofia no ensino secundário; analisassem os conceitos programáticos da disciplina de Filosofia no ensino secundário que lhes parecessem mais relevantes e mais atuais para a formação e a educação; referissem as principais dificuldades encontradas pelos alunos nos temas abordados; refletissem livremente sobre os conceitos que gostariam de ver integrados no programa de Filosofia; procurassem respostas possíveis (ou diretrizes orientadoras) para questões, como as impressões dos alunos sobre esta disciplina, as alterações provocadas nos alunos pelo estudo da Filosofia, os processos e as competências adquiridos e desenvolvidos pelos alunos nos conteúdos programáticos, a atualidade que os alunos encontram (ou não) no estudo da Filosofia e as opiniões mais comuns sobre esta disciplina.

O Bloco 4 designava-se *Filosofia, Conhecimento, Cidadania e Valores Sociais*. Os objetivos relacionavam-se com o desenvolvimento dos conceitos mais significativos da disciplina de Filosofia que se enquadrassem nos princípios gerais desta tese. Pedia-se aos entrevistados que: salientassem as intenções de formação para a cidadania encontradas no programa de Filosofia do ensino secundário; avaliassem o desenvolvimento dos Valores Sociais no programa de Filosofia do ensino secundário; analisassem o processo de conhecimento no programa de Filosofia do ensino secundário; falassem de conceitos associados aos valores e à ética na realidade prática dos alunos do 10º ano e de outros conceitos ligados à argumentação e ao conhecimento na realidade prática dos discentes do 11º ano.

Os tópicos orientadores incidiam sobre aspetos como: a abordagem da Cidadania, se era feita ou não, e se o era, de que forma se dava, quais os resultados obtidos e qual a sua eficácia. Pretendia-se comparar as experiências obtidas entre os níveis do Ensino Secundário no ensino regular (jovens do ensino diurno) e no pós-laboral (adultos do ESRMC), verificar e auscultar a articulação de alguns conceitos do programa e a sua lecionação (relacionando-os com a Cidadania, os Valores e o Conhecimento). Pedia-se aos entrevistados que salientassem os conteúdos do programa do ensino secundário que mais se relacionavam com a Cidadania, os Valores e o Conhecimento¹⁶². Solicitava-se-lhes que referissem o enquadramento social necessário à apresentação destas temáticas e indicassem a sua pertinência no contexto social atual. Finalmente, questionava-se os docentes sobre os valores sociais dos alunos e a forma como achavam que estes perspetivavam a ética atual e definiam o comportamento moral.

Embora se previsse 10 minutos para este bloco, mais uma vez a indicação do tempo era meramente informativa, pois nunca se restringiram nem espartilharam os temas, utilizando-os tão só como tópicos de referência.

O Bloco 5 denominava-se *Técnicas e métodos pedagógicos. Recursos e manuais*. Os objetivos propostos eram: compreender o processo de ensino-aprendizagem que os professores utilizam com alunos do ensino secundário; saber que estratégias utilizam; salientar as diferenças processuais nas estratégias de ensino dos professores de Filosofia; relacionar essas diferenças com os objetivos do programa; descobrir como são utilizados os materiais disponíveis, sejam manuais ou outros materiais de apoio; verificar a adequação dos manuais adotados aos conceitos e aos programas e avaliar em que sentido o ensino da Filosofia tem evoluído ao nível das técnicas aplicadas e dos manuais de apoio.

Os tópicos orientadores do Bloco 5 pretendiam levar cada entrevistado a: indicar técnicas pedagógicas específicas; identificar eventuais mudanças na prática pedagógica no decurso da sua experiência profissional; falar dos métodos, recursos e estratégias que utilizam nas suas aulas; explicar algumas estratégias utilizadas nas aulas de Filosofia para a consecução dos objetivos propostos no Programa; salientar estratégias encontradas por docentes que lecionassem outras disciplinas (Área de Integração nos Cursos Profissionais ou Cidadania e Profissionalidade nos Cursos de Educação e

¹⁶² Alguns desses conteúdos que mais se relacionavam com as linhas orientadoras deste estudo, eram: conhecimento e valores, cidadania responsável, ética, sociedade, comportamento social, conhecimento, argumentação, retórica, atividade cognoscitiva, conhecimento científico e racionalidade científica.

Formação de Adultos) para integrar alguns conteúdos da Filosofia; relacionar as intenções do programa e os resultados concretos de cada professor; falar das diferenças entre os manuais existentes e explicitar o uso que fazem dos manuais e o que pensam deles.

Embora o tempo previsto para este bloco fosse de 15 minutos, mais uma vez se procurava não restringir nem espartilhar os temas, utilizando-os tão só como tópicos de referência.

Em último lugar, o Bloco 6 designava-se *O estado atual e o vislumbre do futuro para a Filosofia em Portugal*. Como objetivos específicos, pedia-se a cada entrevistado que se pronunciasse sobre: o estado atual da Filosofia no ensino secundário; a disciplina de Filosofia no 12º ano, do passado florescente à quase inexistência atual; os exames de Filosofia do 11º e do 12º ano, as confusões, as perdas e os mal-entendidos; as disciplinas lecionadas pelos professores noutros cursos; a Cidadania e sua relação com a Filosofia; projetos dos professores ligados à Filosofia que se enquadrem na Cidadania, nos Valores Sociais e/ou no Conhecimento.

Os tópicos orientadores deste bloco eram: salientar perspetivas possíveis para esta disciplina e auscultar o futuro da reflexão filosófica, propiciar a reflexão livre de cada professor sobre os conceitos que gostaria de ver integrados no programa de Filosofia e auscultar os docentes sobre outras experiências da Filosofia, quando integrada noutro nível de ensino.

O tempo previsto era de 10 minutos, embora mais uma vez se tentasse não restringir nem espartilhar os temas, dando aos entrevistados o tempo que precisassem para expor as suas ideias.

Estas entrevistas a professores destinavam-se a auscultar as suas opiniões e ideias sobre o decorrer das aulas e os resultados do contacto dos alunos com esta disciplina.

A análise e o tratamento dos dados obtidos foram enquadrados numa perspetiva abrangente e aberta da análise qualitativa. A este respeito, adverte Pais:

«Por vezes, há uma tendência para nos aprisionarmos aos “conteúdos diretos” dos textos em que desembocam as entrevistas transcritas. (...) o conteúdo de um texto não é o texto em si mesmo mas algo em relação ao qual o texto funciona, de certo modo, como instrumento. (...) o “conteúdo” de um texto não é algo que esteja localizado “dentro” de um texto enquanto tal, mas fora dele, ou melhor, num plano distinto em relação ao qual esse texto revela o seu sentido.» (2003b: 115)

Em cada uma das entrevistas realizadas, foi possível realizar a apreensão desse individual que é cada um dos sujeitos inquiridos e que permite refletir, de acordo com

Pais (2003b) sobre o social e as suas expressões. Através das questões colocadas aos professores de Filosofia e das respostas obtidas, quase todas bastante longas e frequentemente relacionando os aspetos que eram pedidos com muitos outros que se lhes adequavam, obteve-se uma pequena amostra da sociedade, correspondente às opiniões de alguns elementos desta camada profissional.

Para Pais (2003b), quer os conhecimentos, quer as representações da realidade, são o resultado de experiências que foram sendo acumuladas e trabalhadas através do processo de socialização. Ainda assim, o autor não descarta uma importante dimensão que resulta da capacidade de interiorização e de subjetivação de cada pessoa, pois esse facto traduz-se no cariz único de cada ser humano através da análise que faz da sociedade e do seu próprio processo de socialização. Neste caso, são os professores inquiridos que transportam essas vivências e interpretações pessoais, que enriquecem e particularizam a análise da sociedade que é feita.

Ainda de acordo com Pais:

«A *interpretação coletiva* deve produzir um relativo consenso, resultado de argumentos racionais. A intersubjetividade que resulta da aplicação da hermenêutica coletiva funciona também como uma garantia contra o risco de parcialidade de certas leituras. O trabalho comum de interpretação permite ultrapassar as subjetividades individuais. (...) é importante evitar fenómenos de sobre interpretação (interpretação de interpretações) que podem perigar o trabalho de intersubjetividade que busca o consenso.» (2003b: 123)

Este estudo, ao incidir sobre o tratamento qualitativo dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas, apresenta-se também como um trabalho hermenêutico e compreensivo, em que a interpretação e a apreensão das informações que foram transmitidas e posteriormente agrupadas, são tidas em conta, possibilitando o tratamento científico dos dados recolhidos sem perder a significação da unicidade e da subjetividade de cada pessoa que foi auscultada.

5.3.1.1. As entrevistas a professores - processos metodológicos

Esta parte do trabalho de investigação foi levada a cabo com professores do ensino secundário, em escolas secundárias, na região do Algarve, e constitui a primeira parte do Estudo 2 (a parte 2a).

As entrevistas a professores foram realizadas entre 11/02/08 e 04/08/08. No total, foram inquiridos 30 professores de Filosofia do ensino secundário (cf. Capítulo 7), que nesse ano letivo exerciam funções em escolas secundárias na região do Algarve.

As entrevistas eram semiestruturadas, sendo as questões lançadas, mas pretendendo-se que os inquiridos as desenvolvessem livremente, contando episódios que fossem pertinentes ou acrescentando ideias que clarificassem o que era solicitado.

De acordo com Alberto B. Sousa, as entrevistas semiestruturadas ou semi dirigidas, definem-se da seguinte forma:

«Em que há uma certa orientação, geralmente no início da entrevista, deixando que o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão.» (2009: 249)

Seguiu-se esse sentido, desejando-se que os entrevistados desenvolvessem os assuntos propostos como entendessem, privilegiando-se a importância de cada um à sua própria experiência profissional no contexto do que era inquirido, estimulando-se os acrescentamentos que os inquiridos fizessem aos temas e às questões que eram propostos.

Pretendia-se saber o que pensavam os intervenientes, professores de Filosofia, sobre a forma como esta disciplina desenvolve estruturas cognitivas, deixa marcas e lembranças, aprofunda conhecimentos, salienta e questiona valores, prepara para a cidadania e desenvolve o conhecimento. Também se questionavam os professores sobre os manuais e sobre o currículo, pedindo-se em todos os casos que recorressem às suas experiências profissionais nas escolas. Um tema central a tratar era também a importância e o papel da disciplina de Filosofia na atualidade, bem como o olhar que os professores encontram nos alunos relativamente a esta disciplina. Outro tema a salientar seria o futuro desta disciplina e a sua perda de protagonismo nos currículos escolares nos últimos anos.

Neste caso das entrevistas a professores (tal como no processo referente às entrevistas a alunos) foram tidos em conta os pressupostos referentes aos princípios éticos. A este propósito, Rosa & Arnoldi salientam:

«Todo entrevistador/pesquisador deve conduzir a Entrevista de maneira adequada e ética, devendo sempre: fazer com que a Entrevista se limite aos princípios científicos e justifique as possibilidades concretas de responder a incertezas; que esteja fundamentada em análise prévia e fatos científicos; que seja realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser adquirido por meio de outros meios; que faça prevalecer sempre as probabilidades dos

benefícios esperados sobre os riscos previsíveis; que obedeça à metodologia adequada; que conte sempre com recursos humanos e materiais necessários para que seja garantido o bem-estar do entrevistado.» (2008: 73)

Foi importante questionar os professores sobre as suas experiências como docentes desta disciplina, assinalando entre outros elementos, as estratégias, a riqueza das suas experiências, os valores dos alunos e a sua reação face a esta disciplina, a relação com os manuais adotados, os diversos aspetos do programa em vigor e as suas considerações sobre o futuro da disciplina de Filosofia. Todos os professores falaram livremente e contaram inúmeros pormenores das suas experiências docentes, partilharam dúvidas e angústias, alicerçando convicções e manifestando paixão pela disciplina de Filosofia e pelo seu ensino, que foi o elo comum entre todos eles.

As entrevistas a professores revelaram-se um manancial informativo extremamente rico e profícuo. Praticamente todos eles se deram a conhecer, desenvolvendo as temáticas encadeadas umas nas outras, estabelecendo articulações entre os assuntos, com pormenores e exemplos decorrentes das suas próprias experiências. Assim, todos os professores inquiridos desenvolveram livremente os assuntos a partir das questões iniciais, encaminhando-os uns para os outros.

Das entrevistas a professores recolheram-se informações muito ricas e significativas, pois permitem analisar e enquadrar as temáticas, encontrando múltiplos temas e subtemas, que ultrapassam em muito aqueles que inicialmente se pretendiam obter. Cada professor revelou-se uma pessoa única, um ser especial e significativo. Em cada entrevista, sobressai essa dimensão humana que o docente transmite nas aulas; em cada uma delas também se encontra a forma de ver e sentir a Filosofia como parte da vida e da formação das pessoas. Sendo tão diferentes entre si, os professores de Filosofia que foram entrevistados revelam esse traço tão comum, essa paixão pela Filosofia e essa convicção da importância desta disciplina e do seu carácter fundamental, fulcral e insubstituível nos currículos e na formação. Da conversa com os professores recolheu-se uma riqueza de dados muito vasta e significativa, mas também diversa, múltipla e heterogénea de informações, ficando-se com a convicção da importância da Filosofia na formação de qualquer aluno, seja ele jovem ou adulto.

5.3.1.2. Entrevistas a professores - universo do estudo empírico

«Face à questão de saber quem entrevistar (...), e considerando que não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores suscetíveis de comunicar as suas percepções da realidade através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos.» (I. C. Guerra, 2006: 48)

Nesta parte do estudo, a questão sobre quem entrevistar era bem clara: pretendia-se que os entrevistados fossem professores de Filosofia, que lecionassem em escolas no distrito de Faro e estivessem dispostos a colaborar, contribuindo com as suas considerações e experiências. Os entrevistados foram em número de 30, não porque houvesse alguma deliberação em atingir esse número, mas porque foram aqueles que se mostraram disponíveis quando foram contactados. Também a seleção de entrevistados não se deveu a nenhuma circunstância em especial para além das que já foram apresentadas: ser professor de Filosofia, estar disponível e aceitar colaborar na entrevista.

O quadro 22 informa sobre o número total de docentes (135) que no ano letivo em que decorreram as entrevistas, se encontravam a lecionar em escolas secundárias no distrito de Faro.

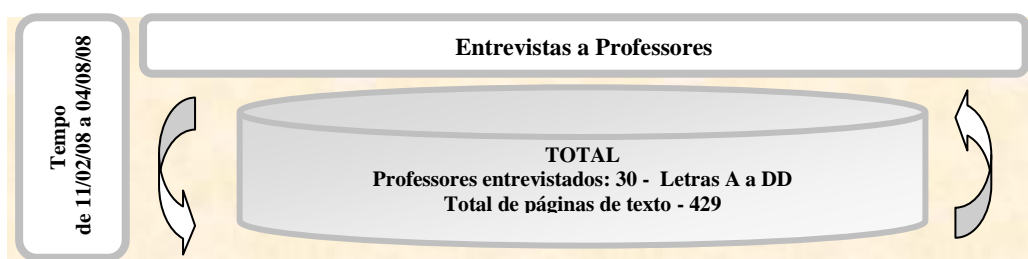
Quadro 22 – Professores a lecionar no Algarve e número de entrevistados

Professores do grupo de recrutamento de Filosofia (410) a exercer funções em escolas na região do Algarve no ano letivo 2007/2008	Professores do grupo de recrutamento de Filosofia (410) que foram entrevistados neste estudo
135	30

Fonte: informação do número total de professores gentilmente cedida pela DREA em julho de 2008

Desse universo total, a amostra incidiu em 30 professores. O número de docentes inquiridos (figura 19) propiciou riqueza e diversidade de informações, embora em simultâneo tenha trazido um volume enorme de informações, cujo processamento se tornou muito moroso e longo. As entrevistas foram gravadas e totalmente passadas para computador por nós, tendo sido recolhidas 429 páginas de texto em espaço 1,5.

Figura 19 - Processo de recolha de dados através das entrevistas a professores



Assim, as entrevistas foram realizadas aos docentes disponíveis, cuja experiência ao nível do ensino da Filosofia, pudesse contribuir para esclarecer sobre as temáticas que eram requeridas. As respostas obtidas foram múltiplas e diversas, sendo também diversificadas as estratégias e as metodologias utilizadas pelos docentes para o tratamento e a explicitação dos conceitos fundamentais. Dessas respostas recolheu-se grande riqueza e diversidade de informações, permitindo refletir sobre a criatividade e a multiplicidade dos recursos e das ideias que são apresentados pelos professores e que decorrem das suas experiências profissionais, das suas motivações, e de muito empenho e criatividade. Acerca do trabalho dos professores e da forma como estes se definem através das suas experiências, concorda-se com Dubet quando afirma que:

«...os professores referem-se constantemente a uma interpretação pessoal da sua função por meio da construção de um ofício apresentado como sendo uma experiência privada, quando não é íntima. Esta “intimidade” resulta de os atores terem de combinar lógicas e princípios diversos, frequentemente opostos, combinações que eles veem como obra sua, como a realização, ou como o malogro, da sua “personalidade”. Por isso, ainda que estejam presos às regras burocráticas que os enquadram, os professores definem o seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito pelos programas, a preocupação pelas pessoas, a busca de desempenhos e a da justiça...» (1996: 16)

5.3.2. O Guião orientador das entrevistas a alunos

O guião orientador das entrevistas a alunos (Anexo 23) também pretendia ser apenas um elemento de orientação. Tal como no guião das entrevistas a professores, também neste caso, o tema do guião das entrevistas a alunos, era o mesmo desta tese: *Valores sociais, Conhecimento e Cidadania. Contributos do ensino da Filosofia no ensino secundário*. Este guião tinha como objetivo geral recolher informação sobre as experiências dos alunos na disciplina de Filosofia no ensino regular diurno e no ESRMC, pretendendo-se que estes contassem as suas experiências e as suas impressões da disciplina de Filosofia e era constituído por 7 blocos.

Houve sempre a preocupação pela nossa parte, de nos colocarmos à disposição de cada entrevistado para responder, com clareza, a questões ou para esclarecer dúvidas que fossem colocadas.

O primeiro Bloco, a *Introdução* tinha os seguintes objetivos específicos: informar sobre o objetivo da entrevista e o seu contexto; valorizar o contributo do entrevistado; garantir

a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas e agradecer a colaboração e a participação no estudo.

O tempo previsto para este bloco era de 3 minutos e tinha como tópicos orientadores: transmitir informação ao entrevistado sobre os objetivos e as finalidades da entrevista, esclarecendo que tratava de um estudo sobre o papel da Filosofia no ensino secundário; realçar o valor da colaboração de cada inquirido, destacando a sua importância para a concretização dos objetivos do estudo; salientar o caráter restrito e confidencial do uso das informações, garantindo a confidencialidade e o anonimato; solicitar autorização para gravar a entrevista e a transcrição posterior para suporte informático, facultando o texto para leitura dos entrevistados que estivessem interessados; por último, agradecer antecipadamente a colaboração de cada inquirido neste estudo.

O Bloco 2 consistia na recolha de *dados pessoais* do entrevistado: indicações de sexo, idade e ano que frequentava (11º ou 12º). O tempo de duração deste bloco era bastante reduzido, já que as informações eram praticamente imediatas. Procurava-se que o inquirido se sentisse à vontade, num clima de confiança.

O Bloco 3 tratava das questões relativas ao *ensino da disciplina de Filosofia*. Os objetivos específicos consistiam em questionar o aluno sobre: a sua experiência na disciplina de Filosofia; os aspetos positivos e negativos de que se lembrasse; a influência da Filosofia no seu comportamento e os contributos desta disciplina para a atualidade. Por fim, pedia-se aos alunos que dessem uma definição desta disciplina.

Os tópicos orientadores deste bloco consistiam em: definir a experiência dos alunos na disciplina de Filosofia (no 10º e no 11º anos, ou em ambos, no caso daqueles que já se encontrassem no 12º ano); descrever aspetos positivos ou negativos que recordassem; considerar se o estudo da Filosofia teria tido reflexos nos seus comportamentos individuais e indicá-los, caso a resposta fosse afirmativa; destacar os contributos das aprendizagens nesta disciplina que parecessem mais relevantes e fossem mais atuais e definir a disciplina de Filosofia numa palavra ou frase breve. O tempo previsto era de cerca de 5 minutos, embora obviamente pudesse ser muito maior, caso o entrevistado estivesse disposto a desenvolver mais as suas respostas. Da nossa parte, evitava-se condicionar as reflexões e as respostas, explorando os aspetos que os entrevistados considerassem pertinentes.

O Bloco 4 questionava relativamente à *Cidadania* e tinha como objetivos específicos: relacionar Filosofia e Cidadania, definindo a segunda, considerando a sua importância e a relação com a disciplina de Filosofia. Pretendia-se elencar as respostas dadas pelos

alunos nas questões sobre a Cidadania e mais tarde apreciar as que obtivessem maior número de preferências. Os tópicos orientadores assentavam no questionamento dos alunos sobre a Cidadania: se já tinham estudado a temática ou outros assuntos associados e em que disciplina ou disciplinas haviam sido tratados. Pedia-se a cada aluno que definisse o que entendia por Cidadania e que explicasse se lhe parecia que a Filosofia tinha ou não a ver com esse conceito. Depois mostrava-se uma listagem de respostas sobre o tema da Cidadania, pedindo-se que nomeassem os números das frases que lhes pareciam mais relacionadas. Não havia número limite de opções possíveis, já que cada aluno escolhia as que lhe pareciam melhores, de entre um leque de quinze que eram colocadas.

Procurou-se sempre em todos os blocos, não restringir nem espartilhar os temas, mas utilizá-los como tópicos de referência. O tempo previsto era de 5 minutos, podendo ser sempre de mais ou de menos tempo, consoante o que o aluno tivesse para dizer.

O Bloco 5 tratava de questões relacionadas com a *utilização do Manual de Filosofia*. Nos objetivos específicos, pretendia-se que o aluno descrevesse a sua opinião sobre o manual de Filosofia do ano letivo anterior (ou dos anos letivos anteriores, no caso de já se encontrar no 12º ano ou de ter reprovado) e do ano letivo presente (no caso de se encontrar no 11º ano), questionando-o sobre a utilização do manual nas aulas e em casa. Os tópicos orientadores deste bloco eram o questionamento sobre o uso dos manuais nas aulas em geral e o seu uso em particular, por parte dos alunos: perguntava-se se havia utilização do manual na sala de aula, e em caso afirmativo, de que forma essa utilização se fazia. Pediam-se opiniões sobre os manuais, apresentando-se alguns tópicos, cuja intenção era de orientar, servindo como pontos de referência para os alunos que muitas vezes tinham pouco para dizer ou mal se recordavam do manual ou dos manuais. O tempo previsto para este bloco era de 5 minutos, embora dependesse sempre do que cada aluno tivesse para dizer.

O Bloco 6 tratava dos *conteúdos da disciplina de Filosofia no 10º ano e no 11º ano* e tinha como objetivos específicos levar os alunos a caracterizar os conteúdos do programa desta disciplina, referindo a sua possível atualidade. Os tópicos orientadores serviam para despertar os alunos para as temáticas tratadas nas aulas de Filosofia, já que muitos não se recordavam dos assuntos das aulas do ano anterior. Assim, apresentavam-se tópicos orientadores do 10º e do 11º ano e pedia-se aos inquiridos que referissem a atualidade que encontravam no estudo dessas temáticas. O tempo previsto para este

bloco também era de 5 minutos, embora mais uma vez, a gestão desse tempo dependesse do que o aluno tivesse ou não para dizer.

Por último, o Bloco 7 versava sobre as aulas de Filosofia no ano letivo anterior, ou nos anos letivos anteriores, ou no presente – caso o aluno estivesse no 11º ano ou no 12º. Os objetivos gerais deste último bloco da entrevista aos alunos eram: caracterizar as aulas de Filosofia e referir o que os discentes gostariam de ver mudado (nas aulas, no programa, ou na disciplina em geral). Os tópicos orientadores visavam a recolha de informações sobre o decorrer das aulas de Filosofia e questionavam sobre os procedimentos dos docentes. A entrevista terminava com uma última questão, pedindo-se aos inquiridos que respondessem sobre o que desejariam mudar ao nível do ensino da disciplina de Filosofia. O tempo previsto era de 5 minutos, mas esse tempo (que poderia ser muito mais) dependia sempre do que cada aluno tivesse ou não tivesse para dizer.

5.3.2.1. As entrevistas a alunos - processos metodológicos

«A turma não é uma comunidade, ela é um universo de alianças e de conflitos. Os alunos que se dão a esta descrição espontânea das relações sociais na turma sonham com uma “boa turma” (...) com uma turma que associasse sem tensões as vantagens da integração comunitária com as de uma competição aberta que desse a cada um o acesso a todos os meios. Mas se a turma oscilar para um lado e para o outro, ela deixa de ser uma boa turma; ela torna-se numa comunidade delinvente esmagada pelos seus próprios mecanismos de integração, ou então num campo de batalha (...) A turma é descrita pelos alunos como uma comunidade e como uma hierarquia concorrencial. E as categorias de descrição destas duas ordens nunca são confundidas pelos atores, fazendo assim do testemunho da experiência deles a descrição e a definição de um problema.» (Dubet, 1996: 125)

Esta parte do trabalho de investigação foi levada a cabo com alunos do ensino secundário, em Escolas Secundárias, na região do Algarve.

As entrevistas a alunos (do ensino regular e do ESRMC) decorreram ao longo de vários meses, entre dezembro de um ano e julho do seguinte. Por tais razões, as respostas obtidas relativamente aos assuntos que estavam a ser tratados nessa altura (a da entrevista) nas aulas de Filosofia, nas respostas de alguns entrevistados, incidem em conteúdos programáticos que não se encontram noutros sujeitos que foram inquiridos noutras alturas. Também é notório que os exemplos dados se reportam às experiências mais imediatas e mais presentes dos inquiridos. As respostas dos alunos sobre a disciplina de Filosofia e os conteúdos programáticos, assentam muito nos assuntos tratados mais recentemente, por serem os que estão mais presentes. É de realçar a falta

de memória de grande parte dos discentes, os quais, encontrando-se no 12º ano, já não se recordam do que deram no 11º e muito menos no 10º ano. Algumas vezes, os alunos confessam que desconhecem assuntos que foram objeto de análise apenas dois ou três meses antes.

Os alunos inquiridos, quer jovens, quer adultos, responderam ao que foi pedido, de forma mais ou menos sintética – a maioria dos alunos adultos desenvolveu mais o discurso – mas que reflete o meio social que habitam e de onde retiram valores, ideias, pensamentos e atitudes.

É importante questionar os alunos sobre as suas experiências na disciplina de Filosofia, se esta lhes provocou alterações, qual o significado para eles, que associação estabelecem (ou não estabelecem) entre o professor que a leciona e os seus conteúdos. Algumas respostas dos alunos foram demasiado sucintas, sem grande desenvolvimento, a pouco mais se limitando do que a dar respostas afirmativas ou negativas. Noutras respostas, os discentes desenvolveram ideias e reflexões, a partir dos assuntos apresentados, encaminhando-se para temáticas que não estavam previstas, estabelecendo o elo entre a Filosofia e as suas vidas, desenvolvendo a conversa, manifestando alguma necessidade em colaborar com o estudo e interrogando sobre os seus aspetos metodológicos.

Começou-se por diferenciar o público inquirido em *alunos jovens* e *alunos adultos*¹⁶³. No capítulo referente ao tratamento dos dados das entrevistas a alunos (capítulo 8), existem quadros com os dados pessoais dos sujeitos entrevistados, os jovens e os adultos. Para Rosa & Arnoldi, “a heterogeneidade propicia uma maior quantidade de dados qualitativos para os resultados da entrevista (2008: 53).

Optou-se por agrupar os temas encontrados em ambos os grupos de discentes, os jovens e os adultos, de forma semelhante, para facilitar o trabalho. É de acrescentar que os temas encontrados são os que se seguem, mas poderiam ser ainda mais, dado que a riqueza das informações recolhidas é de tal ordem que todos estes dados poderiam ser desenvolvidos de forma praticamente infinita. No entanto, optou-se por apresentar estes¹⁶⁴, que foram encontrados nos dois grupos de alunos, os jovens e os adultos. As

¹⁶³ A distinção feita ao nível dos alunos jovens e adultos, refere-se ao facto de os primeiros frequentarem os cursos do ensino secundário regular diurno e os segundos o Ensino Noturno Recorrente por Módulos Capitalizáveis (ESRMC). Pese esta distinção, encontraram-se muitos alunos com 18 anos na categoria dos jovens, enquanto a mais nova do grupo dos alunos adultos tem 19 anos, o que não significa uma distinção tão grande ao nível da faixa etária a que cada um deles pertence.

¹⁶⁴ A definição das categorias pode representar um dilema para o investigador. No entanto, a intenção foi a de recolher e apresentar categorias que pudessem ser comparáveis entre si, que estivessem presentes de

diversas temáticas e as suas subdivisões analisam-se em separado no capítulo 8, dentro de cada ordem de ensino, primeiro no ensino regular diurno (alunos jovens) e depois no ESRMC (alunos adultos). Após essa análise, comparam-se de forma resumida os resultados obtidos nos alunos de ambos os tipos de ensino.

Os temas em que se enquadram os dados recolhidos através das entrevistas a alunos e que foram encontrados nos dois grupos, estando devidamente enquadrados nas categorias principais, são: *Dados Pessoais; O papel e a importância do professor; Cidadania e Filosofia; Opinião sobre manuais; Valores Sociais; Definição da disciplina de Filosofia; Experiências na disciplina de Filosofia; O que se diz da disciplina de Filosofia; Atualidade da disciplina de Filosofia; Mudanças devido ao estudo de Filosofia; O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia; Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores; Sugestões sobre a disciplina; e Gostava ou não gostava de ter Filosofia no 12º ano.*

Assim, pretendia-se saber o que pensavam os alunos que frequentavam a disciplina de Filosofia, sobre a forma como esta prepara e desenvolve estruturas cognitivas, deixa marcas e lembranças e desenvolve conhecimentos. Pretendia-se saber ainda que contributos pode esta disciplina acrescentar aos alunos que sejam significativos para a vida, em que medida esta área curricular transforma as pessoas e lhes fornece ferramentas para o pensamento e para a ação.

Diz Isabel Carvalho Guerra que o papel do trabalho sociológico não se pode limitar à mera descrição, pois o que se pretende é muito mais do que isso:

«Mas o trabalho sociológico não se limita à descrição, e compete ao investigador relacionar os processos históricos globais com as individualidades históricas e interrogar-se sobre a génese daqueles fenómenos à luz das interrogações que concebeu face ao objeto de estudo. Para isso, não se limita a simples descrições etnográficas, mas procura o sentido social que está subjacente à descrição dos fenómenos através quer da rearticulação das variáveis, quer da ligação aos fenómenos estruturais que conhece.» (2006: 83)

As intenções com as entrevistas a alunos eram de ultrapassar o processo descritivo, apreendendo o sentido atribuído às experiências e o sentido social implícito nas respostas dos inquiridos.

forma significativa nas respostas dos entrevistados, e que contribuíssem para alargar o leque de análise, sendo testemunhos que enriquecessem esta investigação. Nesse sentido, as categorias que se apresentam nos capítulos 7 e 8 (e também no capítulo 6, na análise documental dos manuais) foram as que, de forma objetiva e lógica, pareceram as mais determinantes e significativas.

5.3.2.2. Entrevistas a alunos - universo do estudo empírico

«A linguagem humana exprime e comunica mesmo antes de a sua comunicação ser intencional; ela comunica em si mesma, antes de qualquer função meramente pragmática. Ao realizar esta separação, torna-se evidente o abismo que se abre entre a consideração da linguagem como simples instrumento de comunicação de conteúdos e a natureza mágica da linguagem (...) que se comunica a si própria. Da articulação de cada uma das margens deste abismo decorrem consequências profundas em domínios determinantes, nomeadamente ao nível da configuração do mundo e correspondente organização de vivências.» (V. Silva, 2009: 25)

Concorda-se com Vera Silva, já que a riqueza dos dados transmitidos pelos alunos de Filosofia ilustra perfeitamente as “configurações do mundo” que estes estabelecem a partir das suas situações e vivências concretas. Considera-se fundamental auscultar as pessoas intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, enquanto atores determinantes e fulcrais, cuja comunicação transmite vivências, experiências e sentimentos que são significativos e reveladores.

De acordo com Rosa & Arnoldi (2008), para sistematizar devidamente e de forma científica o tema em análise, o investigador tem de se preencher com os dados apreendidos nas entrevistas, num processo de recolha e interiorização, onde as diversas vozes dos entrevistados se vão afirmando e destacando, defendendo a necessidade do investigador ter bons conhecimentos do tema em análise, para salientar as questões que são pertinentes e despoletar nos entrevistados o interesse pelo desenvolvimento dos assuntos propostos, acrescentando-lhe a dimensão de neutralidade.

Nesse sentido, as entrevistas a alunos (e também as que foram realizadas a professores) assentaram na preocupação com a neutralidade e a dimensão ética com cada inquirido. Também a experiência de muitos anos da própria investigadora como professora de Filosofia constituiu um elemento facilitador em todo este processo.

O quadro 23 apresenta os números que respeitam aos alunos que no ano letivo de 2007/2008 frequentavam escolas do ensino público na região do Algarve, no 11º e 12º anos. Na coluna da esquerda, estão os números correspondentes a alunos jovens do Ensino Diurno que frequentavam os Cursos Científico-Humanísticos e os Tecnológicos. Na coluna da direita, apresenta-se a totalidade dos discentes que nesse ano letivo frequentava o ESRMC em regime pós-laboral.

Quadro 23 - Alunos na região do Algarve em 2007/2008 e número de entrevistados

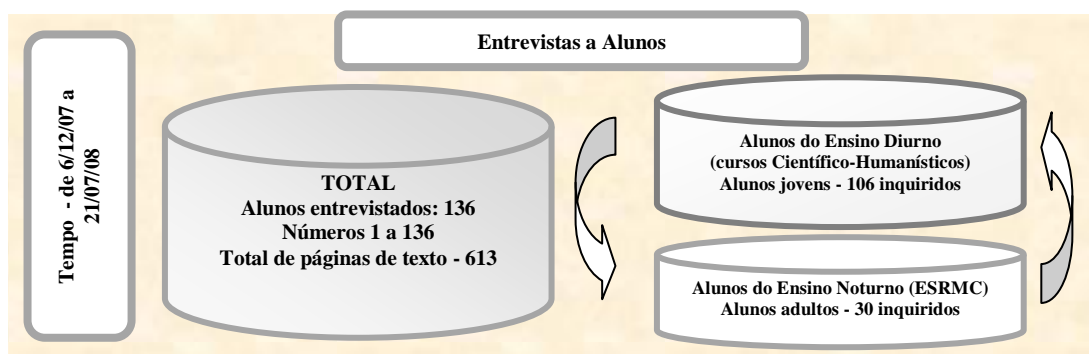
Alunos do Ensino Secundário Regular em Escolas do Algarve no ano letivo 2007/2008	Alunos do ESRMC em Escolas do Algarve no ano letivo 2007/2008
Número total de inscritos no Ensino regular (Cursos Científico-humanísticos e Tecnológicos) em Escolas do Algarve no ano letivo 2007/2008	Número total de inscritos no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis (ESRMC) em Escolas do Algarve no ano letivo 2007/2008
11º ano (Científico-humanísticos) – 2274 alunos 11º ano (Tecnológicos) – 754 alunos Total de alunos no 11º ano - 3028 12º ano (Científico-humanísticos) – 1981 alunos 12º ano (Tecnológicos) – 597 alunos Total de alunos no 12º ano – 2578	11º ano – 233 12º ano – 170
Total de alunos no 11º e no 12º anos - 5606	Total de alunos no 11º e no 12º anos - 403
Número de alunos entrevistados (fazendo parte dos inscritos no Ensino regular em Escolas do Algarve no ano letivo 2007/2008)	Número de alunos entrevistados (faziam parte dos inscritos no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis em Escolas do Algarve no ano letivo 2007/2008)
(11º e 12º anos) – 106 alunos	(10º e 11º anos) – 30 alunos

Fonte: dados gentilmente fornecidos pela DREAL em julho de 2008

Conforme se depreende da leitura deste quadro, o universo dos alunos do ensino diurno era bastante mais elevado comparativamente com o total dos alunos adultos do ESRMC. No casos destes últimos, desde então esse número tem vindo a diminuir drasticamente como já se disse, tendendo os cursos de ESRMC a desaparecer, passando a ser substituídos nas escolas pelos cursos de *Novas Oportunidades* (cursos EFA de Ensino e Formação de Adultos do Ensino Secundário).

A figura 20 ilustra os números que se referem às entrevistas a alunos.

Figura 20 – Processo de recolha de dados através das entrevistas a alunos



Foram entrevistados alunos de diversas escolas da região do Algarve durante o ano letivo de 2007/2008, entre 6/12/07 e 21/07/08, tendo-se a seleção de entrevistados devido apenas à disponibilidade e à aceitação dos interessados. No total realizaram-se 136 entrevistas a alunos (do ensino diurno e do ESRMC), que foram por nós totalmente passadas para computador, tendo-se recolhido 613 páginas de texto (figura 20).

Dessas entrevistas, 30 foram realizadas a alunos adultos do regime pós-laboral (ESRMC), tendo sido recolhidas 202 páginas de texto. As entrevistas aos alunos foram numeradas de 1 a 136, quer se tratasse de jovens a frequentar o ensino diurno, ou fossem adultos a frequentar a escola no horário pós-laboral.

O número de entrevistas a alunos jovens do ensino regular diurno foi 106 e delas se recolheram 411 páginas de texto. O tempo de duração das entrevistas a alunos jovens foi variável, sendo a mais longa de 40 minutos e as mais curtas de 8 minutos (cf. capítulo 8 – ponto 8.1.1.).

As entrevistas a alunos adultos decorreram durante um período de aproximadamente 7 meses, entre os dias 06/12/07 e 21/07/08. O tempo de duração dessas entrevistas foi variável, sendo a mais longa de 40 minutos e a mais curta de 10 minutos (cf. capítulo 8 – ponto 8.1.2.).

Síntese do Capítulo

Neste capítulo, descreveram-se os procedimentos que conduziram aos dois estudos empíricos, análise de manuais e entrevistas a professores e a alunos, e a esse respeito se elaboraram e comentaram quadros e figuras. Apresentaram-se os objetivos da investigação empírica e os eixos onde assenta todo o questionamento, sendo os conceitos que se encontram nos dois estudos realizados, os seguintes: *Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário; Manuais escolares; Filosofia, Conhecimento e Cidadania; Valores Sociais; Técnicas e métodos pedagógicos e Estado atual da Filosofia em Portugal*. Apresentou-se o mapa conceptual, enquadrando-se os conceitos, as componentes e os indicadores que orientaram esta parte da investigação.

Salientou-se o modo como os estudos foram estruturados e aplicados, revelou-se a adequação e a pertinência ao que se pretendia inquirir e realçaram-se opiniões de alguns autores da revisão da literatura que se manifestaram: sobre manuais escolares: Castro *et al*, 1999; Cabral, 2005; sobre entrevistas: Isabel Carvalho Guerra, 2006; Rosa & Arnoldi, 2008; Alberto B. Sousa, 2009; Vera Silva, 2009; sobre a prática e a metodologia científicas: Sedas Nunes, 1980; Pais, 2003b; Isabel Carvalho Guerra, 2006; sobre a experiência dos professores e dos alunos: Dubet, 1996.

Partindo-se da totalidade dos manuais disponíveis na época para a disciplina de Filosofia no 10º e no 11º anos, descreve-se o processo de seleção que se empreendeu

para chegar aos 4 manuais do 10º ano e aos 4 manuais do 11º ano que são objeto de análise documental.

Apresentaram-se os conteúdos e as intenções dos dois guiões que foram construídos para a aplicação empírica nas entrevistas a professores e a alunos. Quer nos processos metodológicos conducentes à realização das entrevistas a professores, quer a alunos jovens e a alunos adultos, analisou-se o processo de recolha de informação, em que se teve sempre em conta a importância dos dados a recolher e o cuidado e o respeito ético para com os entrevistados. Em todo este processo de recolha de dados, nada teria sentido, se não fossem os eixos da investigação que se apresentam como pano de fundo em todos os momentos e cujas grandes linhas orientam e norteiam esta problemática: Valores, Conhecimento e Cidadania e a sua implicação no ensino e na aprendizagem da Filosofia. Nesse sentido, também se apresentam de forma detalhada, as grandes linhas orientadoras de todo o processo empírico, através do mapa conceptual com as categorias e os seus princípios orientadores, desenvolvendo-se a pesquisa documental e qualitativa a partir destes temas.

CAPÍTULO 6

ESTUDO 1 - ANÁLISE DOCUMENTAL DE MANUAIS DE FILOSOFIA

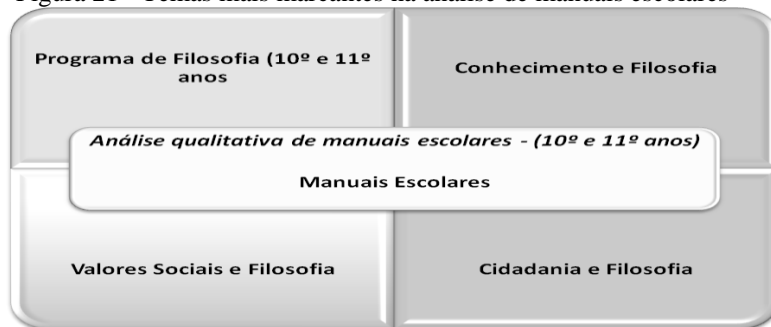
Introdução

Neste capítulo faz-se a análise dos manuais de Filosofia do 10º e do 11º ano, desenvolvendo-se a investigação qualitativa daqueles que foram mais escolhidos nas escolas da região do Algarve, de acordo com os temas estabelecidos para relacionar com este objeto de estudo. Para o efeito, foram construídos quadros que se apresentam, uns no decorrer do capítulo e outros em anexo, dos quais se fazem comentários e comparações.

Nesta análise, foram tidos em conta os conteúdos, objetivos e competências enunciados pelo programa desta disciplina e a forma como são interpretados e enquadrados através dos manuais. Além de fazer a análise geral comparativa dos manuais, também se estabeleceram outras dimensões comparativas que se relacionam com as linhas principais desta tese: Valores Sociais, Conhecimento e Cidadania. Nos casos de cada uma destas temáticas, que se encontram de forma mais explícita nos conteúdos programáticos do 10º e do 11º ano (*Valores* – 10º ano; *Cidadania* – 10º e 11º anos; *Conhecimento* – 11º ano), desenvolveram-se subcapítulos onde se trata cada um desses pontos separadamente, estabelecendo-se a comparação entre os manuais.

Na figura seguinte, observam-se os grandes temas desenvolvidos na análise realizada a manuais escolares e que se encontra neste capítulo. Salienta-se como a dimensão *Manuais Escolares* se encontra destacada de forma diferente das outras. O facto deve-se a esse ser um tema muito especial, que enquadra todo o capítulo, pois é de manuais escolares que se trata aqui, mesmo quando se analisam as restantes dimensões na análise qualitativa e documental.

Figura 21 - Temas mais marcantes na análise de manuais escolares



Também se comparam aspetos que são comuns aos manuais do 10º e 11º anos, sobretudo os autores dos textos e das frases que são apresentados, as imagens e os pintores que são mencionados, e os temas de opção que são sugeridos pelo programa desta disciplina e tratados nos manuais escolares no 10º e 11º anos, respetivamente.

6.1. Importância dos manuais

«O manual pode (...) conformar práticas pré-existentes que os professores percecionam como realizáveis ou ser um ponto de partida para novas opções, assumindo desta forma o papel de controlo do ato pedagógico, na vertente mais (en)formativa das práticas quotidianas dos professores.» (Tormenta, 1996: 61)

A importância dos manuais de apoio a qualquer disciplina é ainda hoje reconhecida, mesmo que o professor venha a utilizar (como acontece frequentemente) muitos outros materiais e tantos outros recursos. A este respeito, diz ainda Tormenta que “Ao longo dos dois últimos séculos, o livro escolar tornou-se cada vez mais importante no quotidiano dos professores” (1996: 55).

No decorrer desta pesquisa, na parte relativa às entrevistas a professores (capítulo 7: pontos 7.6. e 7.6.1.), alguns deles declaram-se abertamente contra a utilização dos manuais, considerando que devia caber aos professores de Filosofia a elaboração dos seus próprios materiais, sendo eles próprios a selecionar os textos para fornecer aos alunos. Essa prática ocorreu já no passado e ainda hoje sucede, sempre que não exista manual disponível para a disciplina em causa¹⁶⁵ ou quando os recursos existentes não são aprovados de modo consensual por todos os membros do departamento. Para alguns

¹⁶⁵ Nas disciplinas que são atribuídas aos professores de Filosofia acontece por vezes não existir manual, como era o caso da disciplina de *Psicologia A* do 12º ano ou nos módulos ligados aos cursos de Educação e Formação na época desta análise documental. Quando mais tarde, as editoras apresentam manuais, já os professores têm uma longa experiência de recolha, pesquisa e de procura de materiais, assim como uma reserva de materiais que podem também fornecer aos alunos, quer através de fotocópias, ou de formato digital.

professores, o mercado existente à volta dos manuais é tão vasto e comercial, que recusar todos os manuais pode também ser uma forma de o contrariar. Alguns docentes, apesar de participarem na seleção dos manuais, feita nas reuniões de departamento, não os chegam a utilizar, embora os alunos os adquiram (também os alunos se pronunciam sobre deste assunto no capítulo 8: pontos 8.4., 8.4.1., 8.4.2. e 8.4.3.).

A invocação da dimensão aberta da disciplina de Filosofia é referida pelos docentes que se recusam a utilizar os manuais. A justificação que estes deram deveu-se à existência de outros processos de investigação e pesquisa que atualmente são utilizados, parecendo-lhes já absurda a ideia de haver um manual com textos e explicações, cuja intenção pode bem ser a de canalizar todo o conhecimento apenas para uma direção, quando seria possível haver tantas outras. Sobre este assunto, as opiniões dividem-se, tornando-se difícil ou mesmo impossível, estabelecer um consenso.

A multiplicidade de recursos disponíveis pode ser mais uma vantagem do que um entrave, caso o professor se disponha a analisar detalhadamente esses documentos e a desenvolver sobre eles uma ampla reflexão. É que as funções dos manuais escolares, sendo diversas e multifacetadas, dependem muito do professor, da disciplina e até, dos alunos a quem se dirige o processo de ensino-aprendizagem. Citando Gérard & Roegiers:

“Um manual escolar pode desempenhar diferentes funções, que variam de acordo com o respetivo utilizador, a disciplina e o contexto em que o manual é elaborado” (1998: 74).

Questiona-se o que pode caracterizar um bom manual, já que não é fácil encontrar os critérios que permitem distinguir um manual em particular e diferenciá-lo da multiplicidade dos outros já existentes. Aquilo que distingue um bom manual de um manual razoável ou de um excelente manual pode ser diferente conforme a área científica ou a faixa etária dos alunos a quem se destinam os manuais. Tantas variáveis são possíveis. Acontece também, especialmente em Filosofia¹⁶⁶, que os professores entretanto colocados numa escola¹⁶⁷, se oponham aos manuais já selecionados pelos colegas e que têm de vigorar durante aquele tempo¹⁶⁸.

¹⁶⁶ Dado o facto de ser esta, a Filosofia, a área de especialidade da autora, é notório o maior conhecimento dos factos ocorridos nesta área, em detrimento de outras.

¹⁶⁷ Como a seleção dos manuais escolares ocorre no final do ano letivo, entre o final do terceiro período e o início dos exames, ou seja, entre maio e junho, os docentes que fiquem colocados nessa escola em setembro seguinte, irão encontrar um manual já adotado com o qual terão de se confrontar.

¹⁶⁸ O tempo de vigência dos manuais era de 4 anos letivos na época em que aqueles que aqui são apresentados foram adotados.

Além disso, a seleção de um manual envolve tantas responsabilidades, tantos cuidados, podendo afirmar-se que se trata de uma tarefa especial para qualquer docente. A este propósito diz Cabral:

«Diz-se que a escolha ou seleção de um ME¹⁶⁹ representa, talvez, a decisão mais importante que um professor é chamado a tomar no âmbito das opções profissionais que tem de fazer, porque, de certo modo, ela vai originar uma alteração das suas práticas ao longo de um período, mais ou menos lato, da vida escolar. Constitui, assim, o motor que gera uma interrupção nas rotinas do professor, uma possível ocasião de se reformular atuações e ajustá-las ao contexto escolar em que se insere.» (2005: 48)

A importância da escolha de um bom manual na determinação dos aspetos posteriores da atuação (eventualmente, do sucesso) do professor prende-se com a necessidade de refletir demoradamente sobre esta temática. Acautelar os juízos de valor demasiado extremos e salvaguardar a possibilidade de conjugar a utilização do manual com outros materiais didáticos, pode ser a forma de articular os recursos em ordem a um ensino-aprendizagem que seja mais consciente e melhor fundamentado.

É ao professor que cabe estabelecer o equilíbrio necessário entre os diversos elementos de trabalho, como diz Brito:

«O manual escolar não pode ser utilizado como único recurso, único guia da prática letiva, único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores (...). O manual escolar é transmissor de valores afetivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais.» (1999: 144-145)

Na análise de manuais aqui realizada, não se pretende considerar este elemento de trabalho (o manual) como o único possível, pois tal visão, sendo redutora em qualquer outra área, possivelmente ainda o seria mais na disciplina de Filosofia, dado o seu carácter aberto, abrangente e dialogante. A escolha e a articulação dos diversos elementos de trabalho é tarefa do professor de Filosofia e de tal assunto trata o capítulo 7, onde se desenvolve o estudo resultante das entrevistas aos docentes e a sua respetiva análise.

Assim, a análise dos manuais aqui empreendida, apresenta-os como elementos de trabalho que são orientadores e facilitadores da aprendizagem, possíveis pontos de partida para outras pesquisas e abordagens e é nesse sentido que os manuais podem ser considerados.

¹⁶⁹ ME – Manual Escolar (a nota é nossa).

6.2. Formas e critérios de seleção dos manuais

«As opções político-institucionais que têm a ver com os manuais escolares encontram-se no centro de gravidade de um conjunto multifacetado de questões relacionadas umas com valores éticos, cívicos e educativos, fazendo parte outras de estratégias de qualificação dos recursos humanos para a competitividade nas sociedades do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida, e apresentando-se outras, ainda, diretamente tributárias de problemáticas que afetam os interesses de vários intervenientes, a saber, o Estado, as escolas, as famílias, os autores, os editores e os livreiros.» (Neves *et al*, 2005: 3)

De acordo com Neves *et al*, salienta-se o peso das escolhas das políticas e das instituições educativas na escolha e na seleção dos manuais escolares. Assim, descrevem-se os procedimentos relativos à seleção de um manual nas escolas portuguesas à data da adoção dos manuais que aqui são descritos.

Dada a multiplicidade de materiais disponíveis a que os professores têm acesso¹⁷⁰ ainda mais difícil e delicado se torna todo o processo de seleção. A este respeito, cita-se Cabral:

«....o processo de seleção é uma tarefa complexa, dificultada pelo elevado número de obras em circulação e pelo facto de ser uma opção feita por um grupo. (...) começa-se logo por eliminar alguns, baseados em primeiras impressões...» (2005: 117)

A responsabilidade na adoção de um manual é sempre elevada, dado tratar-se de um elemento de trabalho que poderá representar um investimento em termos económicos para os alunos e as suas famílias, tornando-se um importante recurso no processo de aprendizagem, ou ser apenas o seu oposto. Além disso, o manual e o uso que o professor fará (ou não) dele, poderão ainda condicionar a visão que o aluno terá da disciplina em causa.

Segundo as indicações da Circular nº 13/DSEE/2006, bem como as orientações das que a antecederam, o processo de apreciação e adoção de manuais escolares decorre¹⁷¹ através de um formulário enviado pelo Ministério da Educação (figura 2 do Anexo 6) e que cada professor da área disciplinar preenche, adequando as características pedidas numa apreciação global que contempla as opções: I (Insuficiente), S (Suficiente), B (Bom) e MB (Muito Bom). Para cada manual avaliado é preenchido um destes registos.

¹⁷⁰ Conforme se depreende da análise dos quadros 1, dos Anexos 2 e 4, as editoras apresentaram, para a disciplina de Filosofia, 15 manuais para o 10º ano e 10 manuais para o 11º ano.

¹⁷¹ A informação refere-se à data de recolha dos dados para esta investigação, já que na atualidade, este processo decorre através de dados que os professores inserem em formulários *online*.

«A – Processo de apreciação, seleção e adoção

Cada Departamento Curricular ou Conselho Escolar/ Conselho de Docentes deverá planificar o trabalho com base nas seguintes etapas:

1º análise de cada manual à luz dos critérios de apreciação constantes no **Anexo 1 (registo de apreciação e adoção de manuais (...))** 2º registo, no **Anexo 1**, do resultado dessa análise (...)» (Circular nº 13/DSEE/2006: 3, 4)

Os critérios de apreciação dos manuais, conforme se depreende da análise do quadro seguinte, adaptados a partir do formulário emanado pelo Ministério da Educação (cf. figura 1 do Anexo 6) referem-se a quatro critérios de apreciação de manuais, cada um deles apresentando subpontos, devendo ser cuidadosamente avaliados pelos professores no que respeita a cada manual.

Quadro 24 – Critérios de apreciação dos manuais de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação

“Organização e Método” subdividido em sete subpontos: “1- Apresenta uma organização coerente e funcional, estruturada nas perspetiva do aluno”; “2- Desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens”; “3-Estimula a autonomia e a criatividade”; “4- Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos”; “5- Permite percursos pedagógicos diversificados”; “6-Contempla sugestões de experiências diversificadas, nomeadamente de atividades de carácter prático/experimental”; “7- Propõe atividades adequadas ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares”.
“Informação” subdividido em seis subpontos: “1- Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo do respetivo ano e/ou nível de escolaridade”; “2- Responde aos objetivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares”; “3- Fornece informação correta, atualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina”; “4- Explicita as aprendizagens essenciais”; “5- Promove a educação para a cidadania”; “6- Não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências...”
“Comunicação” subdividido em três subpontos: “1- A conceção e a organização gráfica do manual facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem”; “2- Os textos são claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e à diversidade dos alunos a que se destinam”; “3- Os diferentes tipos de ilustrações são corretos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto”.
“Características Materiais” subdividido em três subpontos: “1- Apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização”; “2- O formato, as dimensões e o peso do manual (ou de cada um dos seus volumes) são adequados ao nível etário do aluno”; “3- Permite a reutilização”.

Fonte: adaptado a partir de Ministério da Educação (2006)

Após a apreciação de cada um dos seus itens, cada critério de análise é avaliado de forma global, conforme a maioria de respostas foi insuficiente, suficiente, boa ou muito boa. O manual que reunir o maior número de condições cuja apreciação rondar “bons” e

“muito bons” e alcançar unanimidade ou maioria de opiniões a seu favor por parte dos professores, será o escolhido naquela escola.

A seleção dos manuais faz-se pelos professores do Departamento que teoricamente deveriam ter acesso a todos os manuais apresentados pelas editoras e tempo para os analisar de acordo com os itens propostos pelo Ministério da Educação. No entanto, pode acontecer que a análise não incida sobre todos os manuais, mas apenas em alguns deles. Há docentes que focalizam a atenção para manuais que já conhecem de versões anteriores e com os quais já trabalharam e são esses que acabam por selecionar. Há versões dos manuais do mesmo autor que não diferem muito ao longo dos anos, alterando-se apenas certos pormenores do aspeto gráfico, mantendo-se explicações, textos e imagens que são semelhantes aos das suas versões anteriores.

Após os resultados da apreciação terem sido aprovados em reunião de Departamento constituída para o efeito, são sujeitos a aprovação no Conselho Pedagógico seguinte, sendo posteriormente divulgados e afixados na escola¹⁷² e comunicados à Direção Regional de Educação da área. A segunda página do formulário, “registo de apreciação e adoção”, (figura 2 do Anexo 6) era preenchido pela escola em questão, assinalando o manual adotado para a disciplina e o ano letivo em questão, com indicações sobre a região, o agrupamento e a Direção Regional de Educação.

6.3. Da adequação dos manuais escolares

«A importância que o ME tem na escola, a sua centralidade no desenvolvimento do Currículo, ao acompanhar trajetórias de ensino/aprendizagem, valorizar percursos ao até substituir o professor, permite legitimá-lo como uma fonte essencial de investigação que pretende aceder à cultura escolar e aos seus sistemas de representação.» (Cabral, 2005: 53)

Dada a multiplicidade de materiais disponíveis, reveste-se da máxima importância a escolha criteriosa dos materiais a utilizar (Cabral: 2005). O professor de Filosofia deve ser extremamente rigoroso e cuidadoso nessa escolha, de forma a evitar posteriores problemas e desacordos que tornam ainda mais delicada a tarefa com os colegas e os alunos. É preferível dedicar especial atenção aos pormenores mais significativos no momento das opções, discutindo, debatendo e dialogando com os colegas do departamento, do que fazê-lo depois da adoção do manual após ter participado nela,

¹⁷² Atualmente a listagem de manuais adotados em cada escola já é apresentada na página da *Internet* em praticamente todas elas.

sendo nessa altura que se critica o manual já escolhido, por vezes utilizando-o pouco ou censurando-o perante os alunos, quando já não se pode voltar atrás para realizar outra opção.

De acordo com a Sociedade Portuguesa de Filosofia, no Centro para o Ensino da Filosofia (outubro de 2005), apresentaram-se *Orientações para a Elaboração de Manuais Escolares*, de onde se retirou a figura apresentada no quadro 25¹⁷³, que elucida sobre os critérios a ter em conta na seleção dos manuais de Filosofia por parte dos professores.

Destaca-se porém, que estes critérios, propostos pela Sociedade Portuguesa de Filosofia em 2005, não são decisivos nas escolhas realizadas em geral pelos professores nas Escolas Secundárias, dado o seu carácter meramente opcional. Muitos docentes nem sequer os conhecem. No entanto, dada a especificidade desta área disciplinar, seria interessante segui-los ou, ao menos, observá-los com alguma atenção e refletir sobre eles.

Os critérios usualmente utilizados, pela sua obrigatoriedade, são os propostos pelo Ministério da Educação (cf. Anexo 6, figuras 1 e 2, já referidas) e as análises dos manuais e respetiva seleção são feitas usualmente dessa forma.

Quadro 25 – Orientações para a elaboração de manuais da Sociedade Portuguesa de Filosofia

1. Aspetos científicos	
Rigor	1. Distinguir noções filosóficas de base de posições filosóficas substanciais. 2. Distinguir lugares-comuns de conteúdos cientificamente sólidos. 3. Distinguir o significado especializado dos termos do seu significado corrente. 4. Explicar e definir ou caracterizar rigorosamente os conceitos e as teorias. 5. Ser parcimonioso e coerente com as distinções introduzidas. 6. Formular e articular rigorosamente os problemas, teorias e argumentos. 7. Atribuir corretamente a autoria das teorias e argumentos estudados.
Seleção de conteúdos	8. Selecionar os conteúdos importantes. 9. Selecionar e articular os conteúdos relevantes. 10. Incluir unicamente conteúdos para estudantes.
Imparcialidade	11. Usar uma linguagem distanciada, objetiva e não tendenciosa. 12. Ser equilibrado na exposição das matérias. 13. Apresentar as teorias e argumentos à luz mais favorável. 14. Não moralizar.
Atualização bibliográfica	15. Ter em conta os melhores livros introdutórios correntemente publicados. 16. Ter em conta os melhores livros introdutórios correntes sobre os filósofos clássicos. 17. Conhecer o estado atual da investigação em filosofia.
Apresentação dos autores	18. Incluir informação sobre os autores.

¹⁷³Quadro adaptado por nós a partir das orientações de: http://www.ore.org.pt/fileobservatorio/pdf/manuais_SPF_Publicacoes.pdf Sociedade Portuguesa de Filosofia — Centro para o Ensino da Filosofia (outubro de 2005). *Orientações para a Elaboração de Manuais Escolares*, retirado em 01/01/2007, pp. 1-13.

2. Aspetos didáticos	
Linguagem	19. Usar uma linguagem simples, direta, rigorosa e objetiva. 20. Eliminar longas parentéticas. 21. Usar períodos curtos. 22. Ser parcimonioso e gradual na introdução de novos termos. 23. Explicar sempre quaisquer termos sofisticados usados pela primeira vez.
Organização	24. Respeitar o princípio da proporcionalidade. 25. Começar pelos conteúdos mais simples e intuitivos. 26. Apresentar de forma simples e intuitiva conteúdos complexos e sofisticados. 27. Começar pela formulação dos problemas. 28. Articular adequadamente os diferentes capítulos e secções do manual. 29. Manter uma estrutura constante.
Seleção de textos	30. Os textos não devem substituir-se ao manual. 31. Respeitar o princípio da adequação didática. 32. Respeitar o princípio da relevância científica. 33. Respeitar o princípio da importância científica. 34. Usar unicamente textos de filósofos, antigos ou contemporâneos. 35. Usar textos com uma dimensão adequada. 36. Articular os textos com a exposição. 37. Distinguir textos obrigatórios de textos complementares. 38. Ser parcimonioso na seleção de textos. 39. Os textos não devem constituir mais de 40% da totalidade do manual.
Exemplos	40. Usar exemplos ilustrativos. 41. Usar exemplos esclarecedores. 42. Garantir que não existem contraexemplos.
Tarefas e exercícios	43. Articular tarefas e exercícios com a exposição e discussão das matérias. 44. Os questionários sobre textos devem ser filosoficamente relevantes. 45. As tarefas e exercícios devem ser precisos. 46. As tarefas e exercícios devem ser relevantes. 47. Distinguir compreensão de discussão. 48. O grau de dificuldade deve ser adequado.
3. Aspetos estilísticos	
	49. Usar correta e uniformemente as aspas, os itálicos e os negritos. 50. Usar um português correto. 51. Citar corretamente as fontes. 52. Citar de maneira uniforme. 53. Datar corretamente as citações. 54. Usar citações de dimensão adequada. 55. Indicar bibliografia, distinguindo a bibliografia recomendada da geral.
4. Aspetos gráficos	
Mancha e cores	56. As páginas devem ser sóbrias e legíveis. 57. As cores devem ser sóbrias e ter uma função.
Imagens	58. Usar parcimoniosamente imagens que tenham uma articulação íntima com o texto. 59. Indicar a autoria das imagens e incluir legendas esclarecedoras.
Esquemas	60. Usar parcimoniosamente esquemas esclarecedores que tenham uma articulação íntima com o texto. 61. Os esquemas devem ser cientificamente corretos.

Fonte: adaptado a partir de Sociedade Portuguesa de Filosofia (2005)

6.4. O Professor de Filosofia, os manuais e a dinâmica das aulas

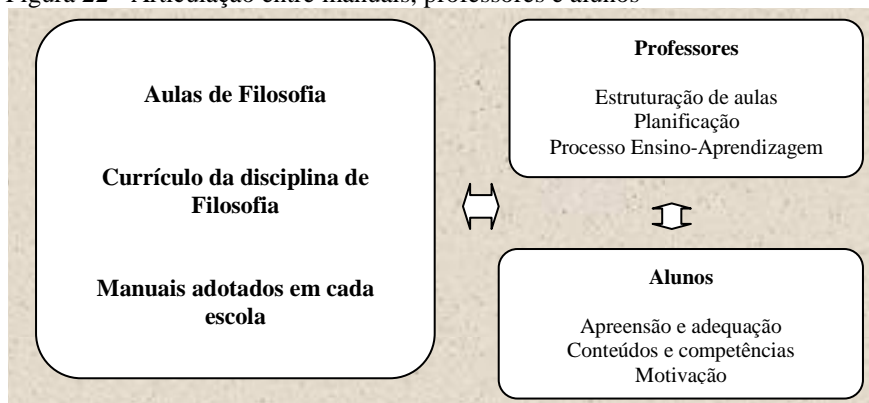
Afirmam Gérard & Roegiers (1998) que a importância dos manuais se prende com a sua função enquanto elementos que podem ser estruturantes e orientadores das aprendizagens. Qualquer pessoa que aprende precisa de elementos de referência que a situem e encaminhem em todo esse processo, de forma a motivá-la para o processo de aprendizagem e daí, a extrema importância que os manuais podem ter.

Nesta investigação, procura-se saber em que medida o manual se transforma num instrumento significativo (ou não) na disciplina de Filosofia e de que forma é que a

escolha feita pelos professores do Departamento disciplinar afeta o trabalho posterior de professores e de alunos.

A figura seguinte salienta o elo que se estabelece entre as aulas de Filosofia, o programa obrigatório da disciplina e os manuais existentes, sendo estes aplicados ao trabalho de professores e de alunos.

Figura 22 - Articulação entre manuais, professores e alunos



Conforme já se referiu e as entrevistas a professores (capítulo 7) e as entrevistas a alunos (capítulo 8) atestam, há docentes que não utilizam o manual adotado, que chegam até a comentar com os alunos esse descontentamento, desenvolvendo o seu trabalho através da utilização de outros materiais como fotocópias, fichas de trabalho, que retiram de outros instrumentos didáticos, ou que são elaboradas pelos próprios. O desinteresse pelo manual que se ajudou a selecionar, pode também resultar do trabalho contínuo com o mesmo e do desgaste provocado pela frustração das expectativas que aí haviam sido colocadas.

Por outro lado, o manual pode ser um elemento de trabalho tão valioso que daí se pode partir para outras aprendizagens. Um dos professores de Filosofia entrevistados, que também é autor de manuais escolares, confessou ter sido a necessidade de encontrar um bom manual que o levou a envolver-se na sua realização, juntamente com outros colegas seus (Capítulo 7, ponto 7.6.1.).

No caso concreto deste estudo, analisam-se aspetos dos manuais de Filosofia, no sentido de auscultar em que medida esses instrumentos de trabalho o podem efetivamente ser, de que forma apresentam conteúdos e temáticas principais e se aproximam (ou não) das intenções expressas pelo programa desta disciplina.

6.4.1. Da adequação dos conteúdos e materiais disponíveis ao desenvolvimento das competências

«Genericamente, o ME é visto como um instrumento imprescindível no contexto do processo de ensino/aprendizagem. Aí, ele assume duas funções principais: facilitador do trabalho do professor e base de trabalhos para os alunos.» (Cabral, 2005: 117)

Os manuais podem representar um precioso auxílio no trabalho de professores e de alunos. As características apresentadas pela quase totalidade dos manuais que aqui são mencionados fazem de grande parte deles, elementos que parecem ser atrativos e repletos de ideias, de textos e de atividades a desenvolver.

Devido às exigências do programa, se o ensino-aprendizagem na disciplina de Filosofia se pode desenvolver muito ao nível das competências, sendo certo que os conteúdos também são fundamentais, alguns manuais disponíveis que foram adotados pelas diversas escolas, também parecem obedecer a tais requisitos. O dilema do professor e/ou do Departamento disciplinar, pode ser o da melhoria e da adequação de um manual aos conteúdos exigidos pelo programa da disciplina e ao desenvolvimento das competências requeridas a partir dos recursos disponíveis.

6.5. Os Manuais analisados

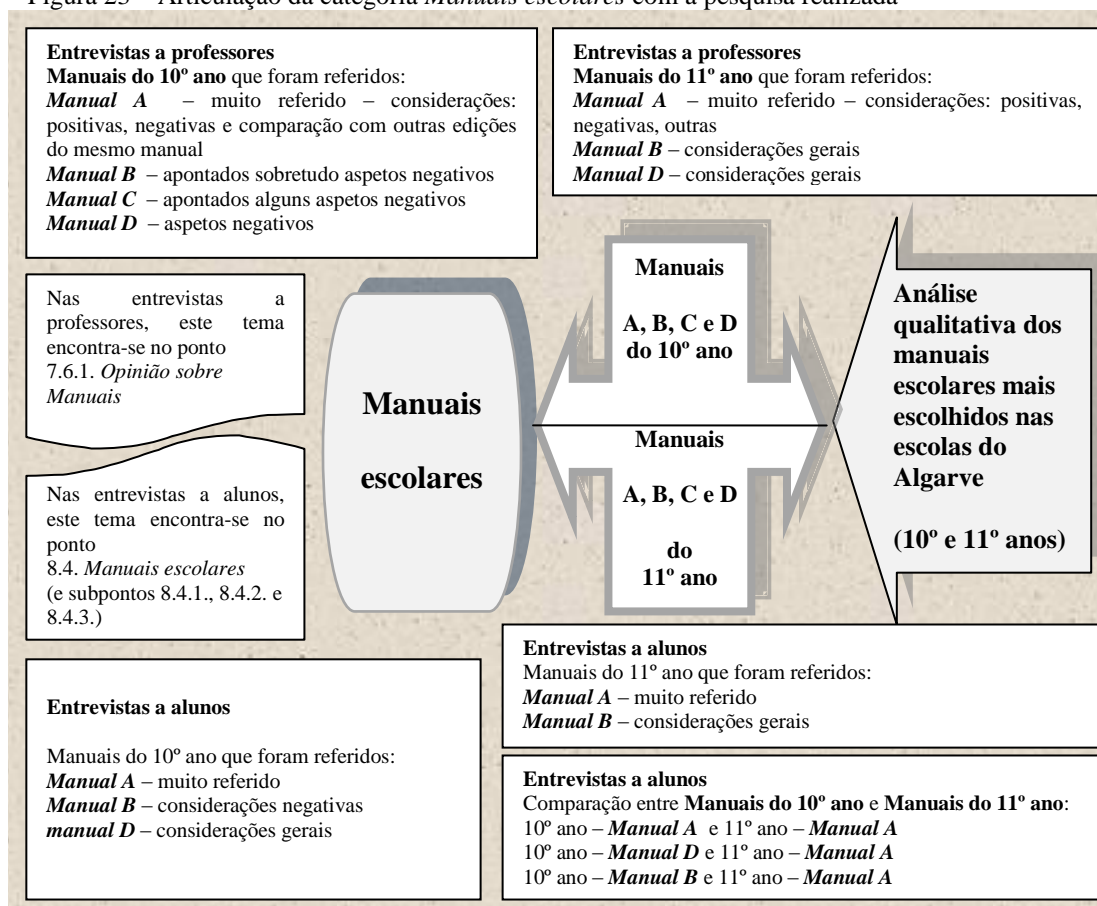
Analisaram-se detalhadamente os manuais (do 10º e do 11º ano) que obtiveram maior número de escolhas nas escolas secundárias da região do Algarve, no período em análise. Esta investigação centrou-se nos quatro manuais que foram mais selecionados para cada ano letivo (4 manuais do 10º ano – figura 24) e (4 manuais do 11º ano – figura 25), tendo a análise incidido sobre uma totalidade de 8 manuais.

Procurou-se que a análise referente aos manuais se estabelecesse tanto quanto possível, de forma similar para o 10º e para o 11º anos, com a definição de temáticas de análise que fossem semelhantes em ambos os casos. A figura 23 ilustra essa articulação, assim como a referência breve aos pontos dos capítulos 7 e 8 (entrevistas a professores e entrevistas a alunos) com a apresentação sintetizada da abordagem feita aos manuais que no presente capítulo são objeto de tratamento qualitativo.

Destacam-se sobretudo as referências feitas por professores aos manuais A¹⁷⁴, quer do 10º, quer do 11º ano, mas também a todos os outros manuais que são objeto deste estudo.

Alguns professores de Filosofia entrevistados vão pronunciar-se sobre manuais¹⁷⁵ que são objeto de análise documental neste capítulo: do 10º ano, *manual A* (comentários positivos e negativos); *manual B* (comentários negativos); *manual C* (comentários na generalidade negativos); e *manual D* (comentários negativos); do 11º ano, *manual A* (comentários mais positivos do que negativos); *manual B* (comentários positivos e negativos); do *manual C*, não recordam o manual mas sim um coautor, tecendo-lhe elogios; quanto ao *manual D*, os docentes apenas recordam edições anteriores da mesma autora.

Figura 23 – Articulação da categoria *Manuais escolares* com a pesquisa realizada



¹⁷⁴ Os manuais que nesta investigação são designados por manuais A, do 10º e do 11º ano, foram também aqueles que foram adotados num número maior de escolas do distrito de Faro no período em análise, e também por essa razão, são mais conhecidos pelos entrevistados (professores e alunos).

¹⁷⁵ No ponto 7.6.1.

Nas respostas dos alunos¹⁷⁶, houve grande incidência nas considerações sobre os *manuals A*, do 10º e 11º ano, sendo ainda referidos outros manuais, embora por número menor de discentes (é o caso dos seguintes: *Manual B* e *manual D* do 10º ano e *Manual B* do 11º ano). A análise dos alunos incide ainda nas comparações entre o manual do 10º e o do 11º ano que conheceram (e que foram na maior parte dos casos: *Manual A* do 10º ano e *Manual A* do 11º ano; em menor número de relatos: *Manual D* do 10º ano e *Manual A* do 11º ano; *Manual B* do 10º ano e *Manual A* do 11º ano).

6.5.1. Os manuais do 10º ano

O quadro 19 (capítulo 5, ponto 5.2.1.) indica os quatro manuais do 10º ano que foram mais escolhidos nas escolas da região do Algarve no período a que reporta este estudo, o número de escolhas que obtiveram e as escolas onde a sua adoção foi efetuada.

A análise qualitativa e documental que seguidamente se apresenta fez-se com base nestes manuais do 10º ano: 1. *Um outro olhar sobre o Mundo*¹⁷⁷; 2. *Razão e Diálogo*¹⁷⁸; 3. *705 Azul – 10º ano*¹⁷⁹ e 4. *Ática*¹⁸⁰.

Da análise do quadro 19, constata-se o seguinte:

- o manual *Um outro olhar sobre o Mundo* (que se designa¹⁸¹ por *Manual A* do 10º ano) obteve maior número de escolhas do que os outros: cinco escolhas num universo total de dezasseis escolas, sendo quinze os manuais possíveis.
- os manuais *Razão e Diálogo* (que se designa *Manual B* do 10º ano), *705 Azul – 10º ano* (que se designa *Manual C* do 10º ano) e *Ática* (designado *Manual D* do 10º ano) obtiveram duas escolhas cada um.

Figura 24 - Manuais A, B, C e D do 10º ano considerados nesta análise



¹⁷⁶ No capítulo 8, pontos 8.4.1. e 8.4.2.

¹⁷⁷ De Maria Antónia Abrunhosa e Miguel Leitão, das Edições Asa.

¹⁷⁸ De Joaquim Neves Vicente, da Porto Editora.

¹⁷⁹ De Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho, da Texto Editora.

¹⁸⁰ De António Caselas, António Lopes e Francisco Marques, da Editora Constância.

¹⁸¹ As designações das letras aos manuais são nossas.

A figura acima apresentada mostra as capas dos quatro manuais mais seleccionados do 10º ano, cuja análise documental se realiza neste capítulo.

6.5.2. Os manuais do 11º ano

O quadro 20 (capítulo 5, ponto 5.2.1.) apresenta os quatro manuais do 11º ano que foram mais escolhidos nas escolas do distrito de Faro no período a que reporta este estudo, o número de escolhas que obtiveram e as escolas onde a sua adoção foi efetuada.

A análise qualitativa que se apresenta relativamente ao 11º ano fez-se a esses manuais: 1. *Contextos 11*¹⁸²; 2. *705 Azul 11º ano*¹⁸³ 3. *Filosofia 11*¹⁸⁴ e 4. *Um outro olhar sobre o mundo*¹⁸⁵ (2 volumes).

Da análise do quadro 20, constata-se o seguinte:

- o manual *Contextos 11* (designado *Manual A* do 11º ano) obteve número bastante maior de escolhas do que os outros: seis escolhas num universo total de dezasseis escolas, sendo onze os manuais possíveis.
- o manual *705 Azul 11º ano* (designado *Manual B* do 11º ano) foi adotado em três escolas da região do Algarve nesse período.
- os manuais *Filosofia 11º* (designado *Manual C* do 11º ano) e *Um outro olhar sobre o mundo* (designado *Manual D* do 11º ano), foram adotados em duas escolas do distrito de Faro.

Figura 25 - Manuais A, B, C e D do 11º ano considerados nesta análise



A figura 25 mostra as capas dos manuais para o 11º ano que vão ser objeto desta análise documental, sendo de realçar que o manual D é constituído por dois volumes.

¹⁸² De José Ferreira Borges, Marta Paiva e Orlanda Tavares, da Porto Editora.

¹⁸³ De Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho, da Texto Editora.

¹⁸⁴ De Álvaro Nunes e Júlio Sameiro, Luís Rodrigues, da Plátano Editora.

¹⁸⁵ De Maria Antónia Abrunhosa e Miguel Leitão, da Asa Editora.

6.6. Análise documental dos manuais de Filosofia

Apresenta-se a análise geral destes manuais escolares que pretendeu ser o mais completa possível. Uma função da análise qualitativa dos manuais escolares é mostrar a sua adequação (ou inadequação) aos princípios do programa e salientar em que medida podem ser (os manuais) considerados orientadores e facilitadores do percurso e do trabalho de professores e de alunos.

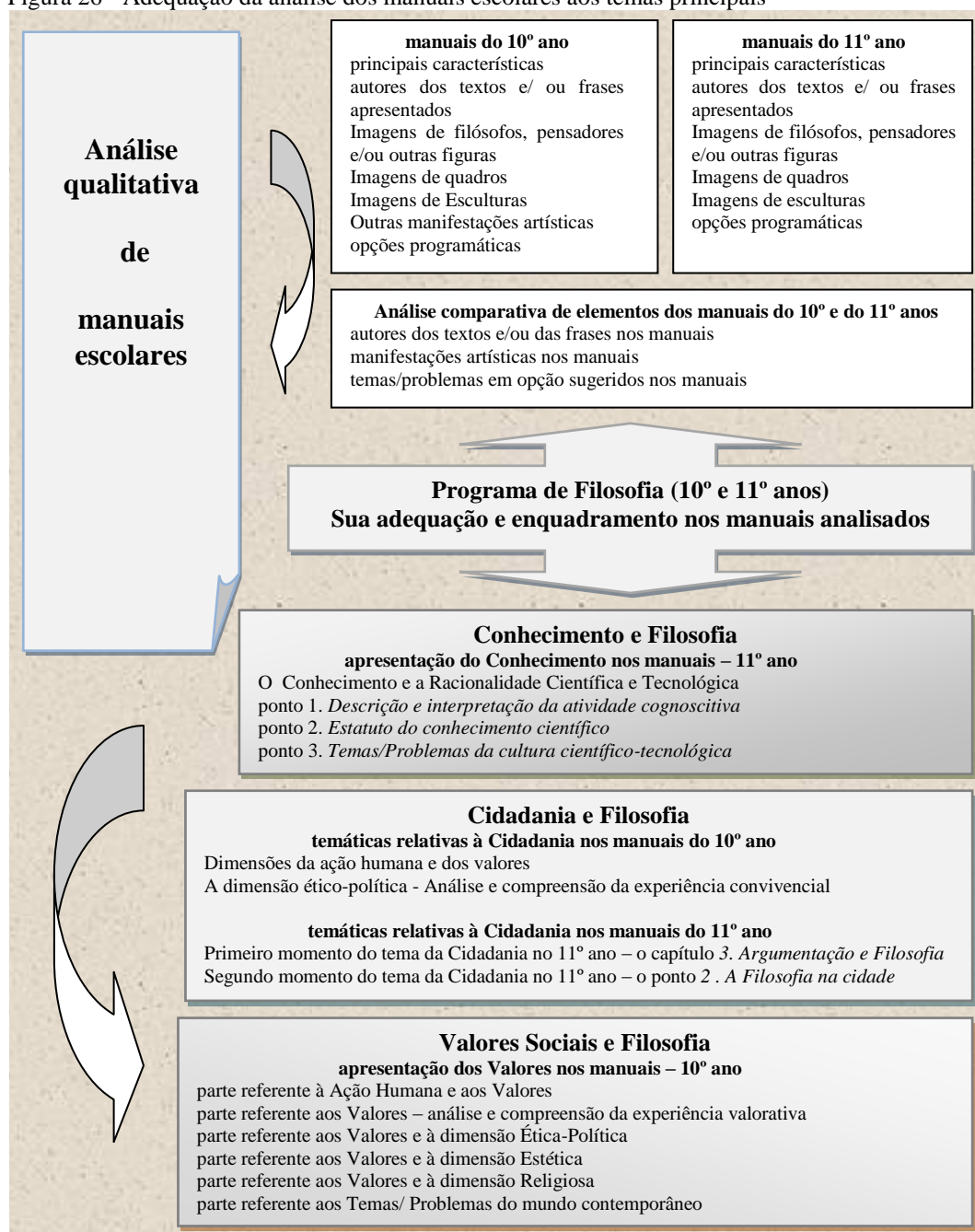
Outra função desta análise qualitativa dos manuais é também a de mostrar de que forma as linhas orientadoras desta tese (Valores, Conhecimento e Cidadania), estão presentes no programa e nos manuais da disciplina de Filosofia, constituindo-se como elementos orientadores e formativos que são decisivos para os jovens e para os adultos que a estudam.

Finalmente, outra função desta análise qualitativa é de observar atentamente os manuais mais escolhidos e tecer sobre eles considerações e comparações, salientando aspetos didáticos, reflexivos, educacionais, cognitivos e estéticos que sejam significativos e orientadores deste objeto de trabalho de muitos professores e alunos.

Na figura 26, observam-se os grandes temas que se enquadram neste estudo de análise qualitativa de manuais escolares (do 10º e do 11º ano).

As justificações para o enquadramento destes temas são as seguintes: *Programa de Filosofia (10º e 11º anos)*, porque os manuais traduzem necessariamente uma imagem da Filosofia e dos seus conteúdos programáticos, determinada conforme as orientações seguidas pelos autores e a sua aproximação ao currículo; *Manuais escolares*, porque é dessa análise que se trata aqui de forma detalhada; *Conhecimento e Filosofia e Cidadania e Filosofia* devido ao Conhecimento e à Cidadania serem temas orientadores desta tese, se relacionarem com a Filosofia e se encontrarem, em maior ou em menor grau no currículo dos dois anos da disciplina de Filosofia, e assim também, nos manuais; *Valores Sociais e Filosofia*, por ser outro grande tema orientador desta tese e se enquadrar, quer no currículo escolar, quer na relação educativa em geral, enquanto processo social.

Figura 26 - Adequação da análise dos manuais escolares aos temas principais



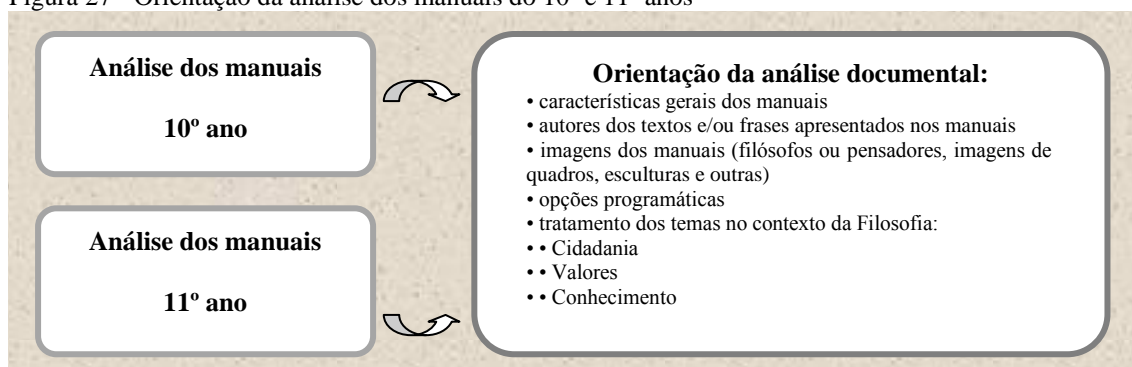
6.6.1. Tratamento documental dos dados obtidos

Apresenta-se a análise documental na totalidade dos oito manuais, sendo esta quantidade repartida nos quatro manuais que se destinam ao 10º ano e nos quatro que respeitam ao 11º ano. Construíram-se quadros comparativos que são comentados e

apreciados e se destinam a fornecer um enquadramento mais claro do que se pretende descrever.

Conforme apresenta a figura 27, os dados obtidos através da análise qualitativa, foram orientados da seguinte forma para ambos os grupos de manuais (10º e 11º anos): *características gerais dos manuais, os autores dos textos e/ou frases apresentados nos manuais, as imagens dos manuais (filósofos ou pensadores, imagens de quadros, de esculturas e outras), as opções programáticas e as temáticas da Cidadania, dos Valores e do Conhecimento ao nível dos manuais.*

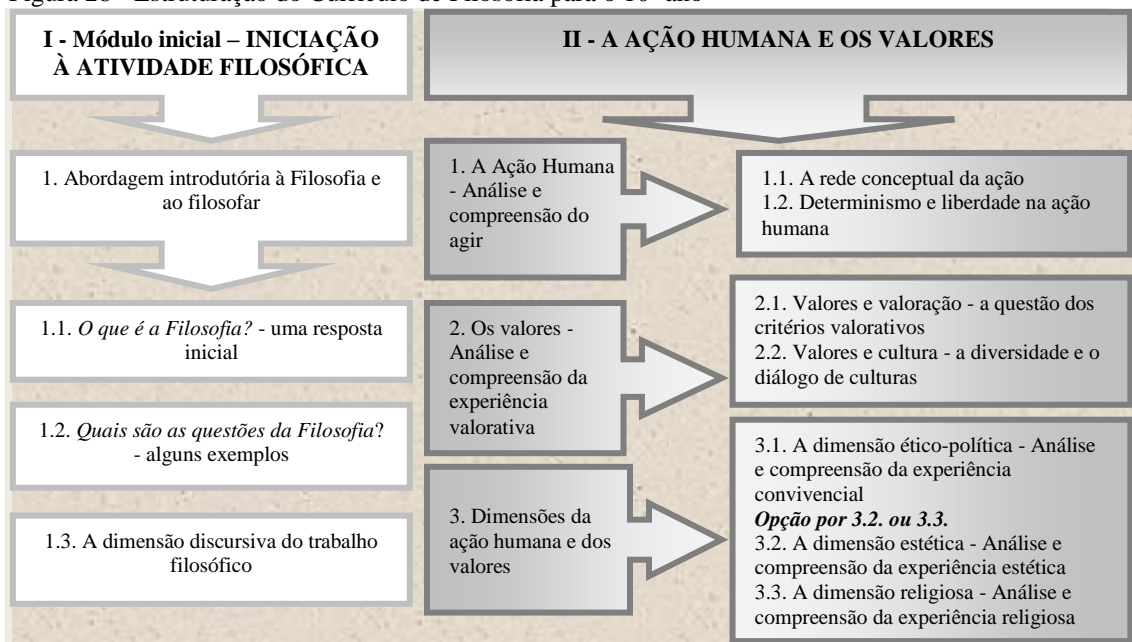
Figura 27 - Orientação da análise dos manuais do 10º e 11º anos



6.6.1.1. Análise dos manuais do 10º ano

O programa da disciplina de Filosofia na sua vertente para o ensino diurno contempla dois capítulos nos conteúdos programáticos para o 10º ano (Anexo 1 - quadro 1), e conforme se apresenta na figura 28: o Capítulo I do Programa de Filosofia – *Módulo Inicial – Iniciação à Atividade Filosófica* e o Capítulo II do Programa de Filosofia - *A ação humana e os valores*, que se divide nos pontos respeitantes a *ação humana* (1.), *valores* (2.), *dimensões da ação humana e dos valores* (3.) e *temas/problemas do mundo contemporâneo* (4.). Por sua vez, o ponto 3, respeitante às *dimensões da ação humana e dos valores* subdivide-se em três subpontos: *Dimensão Ético-Política* (3.1.), *Dimensão Estética* (3.2.), e *Dimensão Religiosa* (3.3.), sendo as duas últimas de carácter opcional. Na figura 28, a parte que vai ser objeto de análise qualitativa nos manuais no que respeita às dimensões – *Valores, Conhecimento e Cidadania* - está destacada a escuro.

Figura 28 - Estruturação do Currículo de Filosofia para o 10º ano



Fonte: adaptado a partir de Henriques, Vicente & Barros (2001: 12)

Compara-se como as temáticas do programa de Filosofia são apresentadas e tratadas e, de forma geral, da sua presença em todos os manuais que foram objeto desta análise.

6.6.1.1.1. Comparação das principais características dos manuais do 10º ano

Para estabelecer a comparação entre os quatro manuais que foram objeto da análise, selecionaram-se as temáticas que se encontram no quadro 1 do Anexo 7.

Os temas importantes que são considerados nesta análise¹⁸⁶ são os mesmos para ambos os níveis de ensino dos manuais selecionados (10º e 11º ano), o que permite a comparação entre os manuais analisados.

O **quadro 1 do Anexo 7, Características gerais dos manuais**, apresenta essa comparação. Da sua análise conclui-se o seguinte:

¹⁸⁶ As temáticas que aqui se consideram e através das quais se estabelece a comparação entre os manuais são as seguintes: *Autor/es*, *Editora*, *Preço*, *Caderno de Atividades*, *Número de escolhas obtidas neste universo*, *Número de páginas*, *Índice Geral*, *Glossário / Índice de conceitos*, *Indicação de Bibliografia*, *Indicação de legislação e de documentação*, *Sugestões de leituras e de filmes*, *Indicação de sítios na Internet*, *Índice de textos*, *Índice de autores*, *Consultor científico*, *Indicação de Controlo de qualidade*, *Apresentação do Manual pelos autores*, *Abertura das Unidades*, *Objetivos a desenvolver*, *Mapas conceptuais*, *Desenvolvimento dos capítulos*, *Tratamento das temáticas*, *Desenhos/esquemas explicativos*, *Quadros síntese com resumos da matéria*, *Questões para resolver*, *Soluções das questões*, *Textos ao longo das explicações*, *Questões filosóficas ao longo das explicações*, *Textos no final de cada ponto ou subponto*, *Questionário no final de cada ponto ou subponto*, *Aspetos importantes que não foram tratados*, *Nota de originalidade*, *Aspetos mais positivos do manual* e *Aspetos menos positivos do manual*.

● **Autoria dos manuais**

- o manual B tem um único autor¹⁸⁷, que é também um dos coautores do programa de Filosofia em vigor;
- o manual A tem dois autores¹⁸⁸;
- o manual C tem três autores¹⁸⁹;
- o manual D também tem três autores¹⁹⁰. Este manual apresenta ainda um consultor científico¹⁹¹.

● **Preço dos manuais**

- o manual A é o mais caro de todos (23 €).
- os restantes manuais apresentam preço muito semelhante, variando apenas em poucos cêntimos, entre os 19,99 € do manual C, os 19,95 € do manual D e o mais barato - com pouquíssima variação - é o manual B, cujo valor é de 19,90 €.

● **Caderno de atividades**

- sendo um elemento de trabalho que algumas editoras apresentam juntamente com o manual, é pago à parte (o valor anda normalmente à volta dos 4, 5 euros).
- daqueles que foram selecionados, apresentam-no os manuais A, B e C; quanto ao manual D, não houve indicação sobre a existência de um caderno de atividades.

● **Escolhas dos manuais pelas escolas do distrito de Faro**

- nos anos a que se referiu o estudo e que determinaram a seleção e a análise destes manuais, o manual A apresenta-se com número muito mais elevado de escolhas (cinco), o que significa que foi adotado em cinco escolas, supostamente seguido pelos professores e adquirido pelos alunos.
- cada um dos outros manuais (B, C e D) obteve duas escolhas.

● **Número de páginas**

- o manual A é aquele que apresenta número maior de páginas, com 335.
- em segundo lugar, com maior número de páginas, está o manual C, com 288, e em terceiro encontra-se o manual D, com 256.
- o manual B apresenta número menor de páginas, com 245.

● **Índice geral**

- apresenta-se em todos os manuais, embora a ordem em que aparece seja diferente;

¹⁸⁷ J. Neves Vicente.

¹⁸⁸ Maria Antónia Abrunhosa e Miguel Leitão.

¹⁸⁹ Fátima Alves, José Arêdes, e José Carvalho.

¹⁹⁰ António Caselas, António Lopes e Francisco Marques.

¹⁹¹ O consultor científico deste manual é Viriato Soromenho Marques.

- os manuais A e C apresentam-no logo no início;
- o manual D também o apresenta no início, acrescentando a apresentação do modelo didático da obra, com indicações práticas que constam no mesmo;
- o manual B é o único que apresenta o índice no final, embora repita em cada unidade as temáticas que se vão tratar e que vão sendo desenvolvidas no seu decorrer.

● **Existência de um glossário**

- apenas o manual C não possui um glossário;
- os manuais A e D apresentam-no no final;
- o manual B também tem um índice de conceitos no fim, e acrescenta ainda um *Glossário do Discurso Feminista* na parte final, relativo ao desenvolvimento do tema/problema tratado nesse manual “*Os Direitos das Mulheres como Direitos Humanos*”.

● **Indicação de Bibliografia**

- três dos manuais indicam bibliografia (A, B e C – o manual C apresenta ainda sugestões de filmes e de sítios na *internet*¹⁹²);
- o manual D não apresenta indicação de bibliografia.

● **Indicação de legislação e de documentação**

- indica-se legislação e documentação no manual B, referente à matéria que corresponde à parte dos Valores e Valoração, a propósito dos Direitos Humanos;
- nessa parte do programa, o manual A apresenta um texto da Assembleia Geral das Nações Unidas que menciona alguns artigos da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, também na parte dos Valores e Valoração, nos Direitos Humanos;
- os manuais C e D não fazem essas referências.

● **Sugestões de leituras e de filmes**

- existem sugestões no manual C em todas as unidades programáticas;
- os manuais B e D não as apresentam;
- o manual A não as apresenta, embora sugira atividades que permitem e estimulam a pesquisa livre para que os alunos desenvolvam os assuntos em questão.

● **Indicação de sítios na Internet**

- esta indicação existe nos manuais A, B e C;
- apenas o manual D não indica quaisquer referências para consultas na *Internet*.

¹⁹² Embora hoje em dia seja comum a consulta de dados na *internet* e a sugestão de sítios para consulta, assim como a apresentação do *e-book*, na época a que se reportam estes manuais, esses recursos ainda não estavam tão generalizados, e nem todos os manuais indicavam moradas para pesquisar na *internet*.

- **Índice de textos**

- o índice de textos é apresentado apenas no manual A;
- os manuais B, C e D não o têm, embora o manual D possua um índice remissivo e de fontes fotográficas, no final.

- **Índice de autores**

- apenas se indica no manual B, por épocas, no final do manual, não paginado;
- os manuais A, C e D não têm índice de autores.

- **Consultor científico**

- só o manual D aponta um consultor científico (Viriato Soromenho Marques);
- os restantes manuais (A, B e C) não mencionam qualquer consultor científico.

- **Indicação de Controlo de qualidade**

- aparece nos manuais B, C e D, da seguinte forma:
- o manual B tem uma página inicial que é dobrada em duas e que especifica o projeto da editora, de acordo com o programa vigente. Esta parte também pode ser considerada publicitação dos elementos constantes do projeto e dos materiais pedagógicos de apoio;
- o manual C indica os critérios de apreciação de manuais em quatro pontos (1. Organização e Método; 2. Informação; 3. Comunicação; e 4. Características materiais) adequando-os ao guião de análise do manual, onde também se encontram;
- o manual D destaca o Modelo Didático que vai realizar, no seu início, onde especifica o projeto, de acordo com o programa;
- apenas o manual A não faz qualquer indicação a esse respeito.

- **Apresentação do manual pelos autores**

- pode considerar-se como estando presente em todos os manuais;
- no manual B faz-se de forma indireta ou implícita (pode ser considerada apresentação a publicitação inicial com textos de António Aleixo, António Gramsci e uma música de Rui Veloso nas páginas anteriores à apresentação das unidades, embora não se dirija diretamente ao leitor);
- nos restantes manuais (A, C e D), faz-se a apresentação pelos autores nas páginas iniciais.

Na parte respeitante à **organização dos manuais em termos didáticos**, foram considerados os seguintes pontos:

● Abertura das Unidades

- esta parte é cuidada atentamente nos quatro manuais, pelo menos com duas páginas (manuais C e D) e até mesmo quatro páginas, no caso dos manuais A e B;
- no manual A, a abertura faz-se sempre com quatro páginas em todas as unidades: a primeira página tem uma imagem; a segunda apresenta a continuação da imagem e o resumo dos pontos que vão ser tratados; a terceira tem uma imagem alusiva; a quarta tem um mapa conceptual. Na abertura de cada unidade, este manual apresenta sempre na terceira página a informação (com imagens) dos capítulos anteriores e dos posteriores, bem como a indicação do capítulo presente, para que o aluno constate a situação da temática em que se encontra, relativamente a todas as outras;
- no manual B, as primeiras páginas não são paginadas: faz-se uma introdução com ideias acerca da filosofia e dos seus problemas com um quadro com informações desde a Antiguidade, designado “*um céu cheio de ideias, uma terra cheia de problemas*”;
- no caso dos manuais C e D, todos com abertura das unidades de duas páginas, parece haver alguma preocupação com a imagem que se transmite da Filosofia;
- no manual C, as unidades abrem sempre com duas páginas, a primeira com a imagem ampliada de um quadro e a segunda com a apresentação do capítulo que vai ser tratado;
- no manual D, as unidades também abrem com duas páginas: na primeira está uma imagem grande; na segunda, faz-se a comparação entre “*questões da realidade*” e “*questões filosóficas*”, depois apresenta-se um texto seguido de questões, como forma de sensibilização para a temática emergente.

● Objetivos a desenvolver

- a apresentação de objetivos nos manuais é formulada direta e claramente apenas no manual A, onde se apresentam no início de cada unidade, especificados de acordo com os conteúdos programáticos;
- nos restantes manuais, existe a forma indireta e implícita de apresentar objetivos sem os nomear;
- no manual B (não existe propriamente uma listagem de objetivos, embora estes se encontrem implícitos ao longo das primeiras páginas (não paginadas) onde se lançam questões filosóficas (inquietantes), se indicam nomes e datas de nascimento e de morte - quando a há - e se apresentam textos;
- no manual C não existe propriamente listagem de objetivos, embora na introdução se apresente uma ficha de diagnóstico e no final de cada capítulo se indique uma listagem dos conceitos que o aluno deve ter adquirido no final da unidade estudada;

- o manual D também não apresenta listagem de objetivos, embora na introdução se encontre uma nota aos alunos e no final de cada capítulo se apresente a listagem dos conceitos que cada um deles deve ter adquirido no final da unidade estudada.

● Mapas conceituais

– existem mapas de conceitos no decorrer dos capítulos e/ou das unidades em todos estes manuais;

- o manual A tem um mapa conceitual no início de cada unidade;

- no seu início, o manual B apresenta um mapa dos conteúdos programáticos desta disciplina ao longo dos dois anos em que é lecionada (10º e 11º anos);

- o manual C tem organogramas e esquemas conceituais ao longo do desenvolvimento das temáticas;

- no final de cada capítulo, o manual D apresenta pequenos mapas conceituais sobre o “*essencial*” da unidade estudada.

● Desenvolvimento dos capítulos

- o desenvolvimento dos capítulos faz-se em todos os manuais, de acordo com as temáticas apresentadas;

- no manual A, esse desenvolvimento só não ocorre numa parte (o ponto 1.3. do Programa de Filosofia)¹⁹³.

● Tratamento das temáticas

- o tratamento das temáticas do programa encontra-se nos manuais de forma mais ou menos desenvolvida, havendo alusão a exemplos, textos e propondo-se atividades;

- apenas o manual A não trata uma temática (ponto 1.3. do capítulo I do Programa de Filosofia), como se referiu, embora apresente as outras de forma desenvolvida e enquadrada, com exemplos, textos e atividades.

● Desenhos e ou/esquemas explicativos dos assuntos apresentados

– apresentam-se recursos esquemáticos em todos os manuais analisados;

- os desenhos e os esquemas podem revestir diversas formas e levar o aluno a entender e interessar-se pelos assuntos de forma interessante e lúdica;

- o manual A tem quadros síntese relativos aos assuntos tratados em quase todas as temáticas e subtemas;

- o manual B apresenta quadros comparativos e explicativos, desenhos, esquemas, mapas, imagens de filósofos, muitas atividades, bem como capas de livros recentes

¹⁹³ 1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico.

sobre assuntos filosóficos (em português e noutras línguas, nomeadamente em francês); no início do manual, indica-se a carta de Atenas com legenda e o mapa da Europa científico-filosófica da Antiguidade;

- o manual C tem quadros comparativos e explicativos, esquemas, desenhos, mapas, organogramas conceptuais e atividades;
- o manual D apresenta quadros explicativos e utiliza algumas vezes desenhos para cimentar as explicações.

● Quadros síntese com resumos da matéria

- encontram-se sobretudo nos manuais A (que apresenta quadros-síntese no final de cada ponto) e D (existe um esquema no final de cada unidade que contém as ideias principais, bem como uma listagem dos conceitos que foram adquiridos);
- os manuais B e C não têm quadros síntese com resumos da matéria, embora em ambos, a síntese vá sendo feita sempre ao longo do tratamento das temáticas;
- no caso do manual C, apresentam-se organogramas com ideias gerais das matérias desenvolvidas.

● Questões para resolver

- existem questões em todos os manuais;
- no manual A existem questões do tipo C, D (*concordo / discordo*) ou V, F (*verdadeiro / Falso*) para autoavaliação em exercícios que se intitulam *Verifique se compreendeu* e no final de cada ponto ou subponto há atividades e questionários para desenvolver;
- no manual B há muitas atividades ao longo dos capítulos; neste manual, além das próprias tarefas (que são múltiplas), reenvia-se por vezes o aluno para o caderno de atividades onde existem ainda mais exercícios;
- o manual C apresenta muitas atividades ao longo dos capítulos e também no seu final;
- no manual D, no final de página em cada subponto, existe uma caixa assinalada com um ponto de interrogação, com questões para resolver.

● Respostas às questões

- as respostas às questões mencionadas no ponto anterior apenas se encontram no manual A (as soluções do *Verifique se compreendeu*) e estão no final de cada unidade; as respostas gerais são apresentadas no final deste manual;
- os manuais B, C e D não têm respostas para as questões formuladas.

● Textos ao longo das explicações

- os manuais A, B e C apresentam-nos;

- no manual A, para cada parte explicada, existem textos pequenos, de cor diferente e a itálico, dentro de uma caixa;
- o manual B tem muitos textos;
- o manual C apresenta textos e poemas;
- o manual D não tem textos ao longo das explicações, embora remeta para os *textos de apoio* que estão no final de cada capítulo.

● **Questões filosóficas ao longo das explicações**

- são apontadas nos quatro manuais de uma forma ou de outra;
- no manual A colocam-se questões de reflexão ao longo de cada capítulo, referentes a cada temática apresentada;
- nos manuais B e C, as questões vão sendo colocadas no decorrer da apresentação, servindo as atividades propostas para lançar ainda mais questões;
- no manual D, cada subponto tem no final da página, uma caixa assinalada com um ponto de interrogação, contendo questões para resolver¹⁹⁴.

● **Textos no final de cada ponto ou subponto**

- existem textos em todos os manuais;
- no manual A, apresentam-se textos no final de cada ponto ou subponto, com a indicação do seu autor, com questões;
- no manual B, existem textos no final de cada subponto;
- no manual C encontram-se textos complementares que são seguidos de atividades propostas aos alunos, no final de cada capítulo;
- no manual D existem textos de apoio no final de cada unidade.

● **Questionário no final de cada ponto ou subponto**

- a sua existência é assinalada no caso do manual A (onde existe sempre um conjunto de questões intitulado *Verifique se compreendeu* no final de cada ponto ou subponto; no final das unidades, apresenta-se sempre um conjunto de atividades com o título “*Aplique os seus conhecimentos*”, constituído por: *questionário*, *comentário* de textos com questões e um conjunto de *atividades complementares* diversificadas);
- também o manual D apresenta questionários no final das unidades, com sínteses e atividades, esquemas das temáticas, ordenação de conceitos principais e temas e problemas sobre os assuntos;

¹⁹⁴ Como já se referiu na parte das *Questões para resolver*.

- os manuais B e C não apresentam questionário geral no final, embora tenham ambos múltiplas atividades e questões no decorrer do tratamento dos temas.

● **Aspetos do programa que não são tratados**

- apenas o manual A não tratou o ponto 1.3. do Capítulo I do programa de Filosofia: *A dimensão discursiva do trabalho filosófico*¹⁹⁵;
- nos manuais B, C e D, todos os pontos programáticos foram tratados com algum desenvolvimento.

● **Originalidade**

- no manual A, existem pequenos textos ao longo das explicações, contendo questões filosóficas, ideias ou sugestões a cor diferente (castanho), destacando a atenção, além da originalidade nas imagens e/ou fotografias que apelam para os temas;
- o manual B é o único aqui analisado que apresenta capas de livros atuais sobre assuntos filosóficos (sobretudo em português e em francês); no início do manual há um friso cronológico com indicação de filósofos de diversas épocas, onde se realçam grandes questões filosóficas que foram sendo colocadas;
- no manual C, existe originalidade na sugestão do visionamento do filme *Matrix*; este manual apresenta uma ficha completa para a análise do filme, relacionando-o com os conteúdos tratados; o manual C está bem organizado e manuseia-se com facilidade;
- no manual D, a originalidade encontra-se na parte final onde existe um friso cronológico e descritivo “*Tradição Filosófica, uma secção de consulta sobre as várias épocas da história da Filosofia*”¹⁹⁶ e um “*Índice remissivo, que permite localizar no livro os temas, problemas, conceitos e autores mais relevantes*”¹⁹⁷.

● **Aspetos mais positivos de cada manual**

- no manual A considerou-se positivo o fácil manuseio, a clara localização dos temas em análise, a facilidade e a clareza dos esquemas e desenhos e a sua correspondência com as temáticas do programa;
- no manual B, existe profusão de textos e de explicações e dá-se um grande desenvolvimento às temáticas;
- no manual C, encontram-se esboços, tópicos, quadros, resumos, que possibilitam fácil e rápida apreensão dos conceitos para os alunos; este manual parece ser de fácil

¹⁹⁵ Ponto contemplado no Programa de Filosofia: Henriques, Vicente & Barros (2001: 12).

¹⁹⁶ Caselas, Lopes & Marques (2003: 248-253).

¹⁹⁷ Caselas, Lopes & Marques (2003: 254-255).

manuseio para os alunos; contrariamente à sua versão relativa ao 11º ano¹⁹⁸, não é tão monocromático (a cor azul não domina tanto no 10º como se vai intensificar no manual do 11º ano);

- no manual D, alguns aspetos positivos são: o fácil manuseio por parte dos alunos; a preocupação com o rigor científico; a indicação da tradição filosófica ao longo das épocas históricas que existe no final do manual, apresentada de forma atrativa.

● **Aspetos menos positivos de cada manual**

- no manual A, existe lacuna devido a conteúdos programáticos que não são tratados (ponto 1.3. do Cap. I do Programa, como já se referiu); poderia haver mais textos; este manual trata apenas um *tema/problema do mundo contemporâneo* na parte final¹⁹⁹: *Os Direitos das mulheres como Direitos Humanos*, não sugerindo mais opções;

- o manual B tem tal volume de informações e material de análise que se torna difícil de compreender para os jovens, parecendo ser um manual muito mais útil para os professores (pelo desenvolvimento das temáticas e a profusão de teorias e de autores para elemento de consulta) do que para os alunos;

- no manual C, o aspeto menos positivo parece ser a inexistência de resumos no final das unidades;

- no manual D, apontam-se explicações que podem parecer demasiado densas e difíceis para os alunos.

● **Temas desenvolvidos em opção**

- os temas desenvolvidos em opção são oferecidos pelos quatro manuais na parte correspondente ao ponto 4. do Capítulo II do Programa de Filosofia: *Temas/Problemas do mundo contemporâneo*;

- conforme já foi referido, o manual A apresenta apenas uma possibilidade temática para explorar esta ponto, *Os direitos das mulheres como direitos humanos*, embora o faça de forma desenvolvida;

- os restantes manuais têm duas alternativas, embora o desenvolvimento seja menor;

- no manual B existem dois temas em alternativa: 1. *Os direitos humanos e a globalização* e 2. *Os direitos das mulheres como direitos humanos*);

- o manual C também tem dois temas: *A responsabilidade ecológica* e *Os direitos humanos e a globalização*;

¹⁹⁸ O manual C do 10º ano, referido nesta parte, é Alves, Aredes & Carvalho (2003). *705 Azul – 10º ano*; os mesmos autores apresentam manual com designação igual para o 11º ano, e que aqui é analisado como Manual B do 11º ano: Alves, Arêdes & Carvalho (2004). *705 Azul – 11º ano*.

¹⁹⁹ Correspondendo ao ponto 4 do Capítulo II do Programa de Filosofia.

- o manual D sugere quatro possibilidades de temas em alternativa, embora as desenvolva pouco: (A. *Violência e agressividade: a guerra*; B. *A responsabilidade ecológica*; C. *A fundamentação ética dos direitos humanos* e D. *Itinerário de um problema filosófico: a busca da felicidade*).

6.6.1.1.2. Os autores dos textos e/ou frases nos manuais do 10º ano

Fez-se a recolha dos autores de textos e/ ou frases que são apresentados nos manuais. Da sua análise comparativa resultaram quadros, permitindo a apreensão imediata e geral dos autores apresentados nos manuais e fazendo-se comentários. Apresenta-se a totalidade dos autores constantes nos manuais, quer os mesmos sejam citados a propósito de um texto ou de uma frase. A listagem geral que engloba todos os autores, quer os seus textos e/ou frases estejam situados no meio de explicações dos conceitos nos manuais, ou se apresentem à parte, em textos complementares ou em fichas de trabalho encontra-se em Anexo (Anexo 8 – quadro 1).

Da análise do **Anexo 8 – Quadro 1**, conclui-se que são muitos os autores totais constantes nos manuais do 10º ano que foram objeto desta análise. De facto, os autores são em número total de 265, não contando ainda com os excertos de artigos científicos ou de jornais, onde apenas se menciona a origem e não os autores. No entanto, muitos destes 265 autores aparecem apenas uma vez num único manual, ou os seus textos são referidos mais de uma vez, mas apenas num dos manuais.

Ao analisar a quantidade de autores apresentados, constata-se que: alguns autores aparecem mais de uma vez no mesmo manual; outras vezes, textos e/ou frases do mesmo autor estão nos manuais que foram objeto desta análise. O facto dos mesmos autores aparecerem em vários manuais prende-se com as temáticas que são tratadas em todos eles e com as escolhas dos autores dos manuais, que incidem em determinados autores para adequar a certas temáticas.

Nos quadros 26, 27 e 28 indicam-se os autores cujos textos e/ou frases estão em dois, três e quatro (a totalidade) dos manuais do 10º ano que foram objeto de análise. Optou-se por retirar a indicação das obras de proveniência, embora a mesma, quando aparece no manual respetivo, conste no quadro 1 do Anexo 8.

O **quadro 26** indica os autores cujos textos e/ou frases se encontram em dois dos manuais. Constata-se que o número de autores que aparece em dois manuais é bastante elevado (27 autores). Por vezes, existem vários textos e/ou frases do mesmo autor num

só manual. É o caso de Nigel Walburton, cujas referências (em número de quinze) aparecem no manual D. Outros casos, mas já com muito menos textos, são os de Norberto Bobbio (apresentam-se três textos no manual D) e Peter Singer (existem três textos no manual C).

Quadro 26 - Listagem de autores constantes em 2 dos manuais do 10º ano

Autores (por ordem alfabética ²⁰⁰) cujos textos (poemas, frases, afirmações...) são apresentados em dois dos manuais:	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul</i>	Manual D <i>Ática</i>
Aranguren, J.	•	•		
Ayer, A.	•			•
Bergson, H.		•		•
Bobbio, Norberto	•			•••
Bronowski, J.	•	•		
Caillou, R.	•			••
Cochofel, J J		•	•	
Eco, U.	•	•		
Garcia Morente, M.	•	•		
Gedeão, António	•	•		
Gevaert, J.	•			•
Habermas, J.	••	•		
Hobbes		•		•
Huisman, D.	••	•		
Jaspers, K.	•	•		
Jonas, Hans		•	•	
Malho, Levi	•	•		
Maritain, J.	•			•
Mounier, E.	•	•		
Pessoa, Fernando (Alberto Caeiro, B. Soares)		•	••	
Pollock, Jackson		•	•	
Rawls	•	•		
Read, Herbert	•		••	
Singer, P.			•••	•
Souriau, É.	•	•		
Walburton, N.			••	••••••••••••••••
Wittgenstein		•		••

A razão para a inclusão de bibliografia diversificada deve-se aos autores de manuais serem pessoas diferentes e como tal, enveredarem por opções diferentes e fazerem as suas próprias escolhas. Observam-se mais em pormenor apenas os autores que têm mais de um texto referido no mesmo manual:

- Nigel Walburton tem número elevado de textos no manual D, havendo ainda outros textos seus (apenas 2) também no manual C; a sua inclusão pode dever-se ao facto de ser ainda jovem e ter já carreira académica comprovada, com livros sobre filosofia que são populares e de fácil compreensão;

²⁰⁰ Em alguns dos manuais o mesmo autor é apresentado pelo primeiro nome em primeiro lugar, e noutros, pelo último. Quando assim acontece, manteve-se o último nome, para os dois casos.

- outros autores apresentados, alguns mais contemporâneos do que outros, têm teorias que indiciam temas pertinentes e relacionados com os conteúdos programáticos do 10º ano: Norberto Bobbio, pela relação com a democracia e os Direitos Humanos; Peter Singer, devido às questões éticas nas vertentes ambiental e animal; Huisman, pelos escritos de Estética; Herbert Read, pelos escritos de Estética ou de Política (ambos incluídos nos conteúdos do 10º ano); Roger Caillois, pelos escritos de Psicologia, Antropologia e Religião, também relacionados com os valores religiosos, incluídos nos conteúdos do 10º ano; por fim, Habermas, Wittgenstein, Fernando Pessoa e seus heterónimos pela dimensão construtiva da linguagem e da reflexão;
- a adequação dos textos que são apresentados às temáticas da reflexão filosófica e dos valores é notória.

O **quadro 27** apresenta os autores cujos textos e/ou frases estão presentes em três dos quatro manuais do 10º ano que foram analisados. Da sua análise, conclui-se que esse número ainda é elevado (18 autores). Quanto aos casos em que aparecem vários textos e/ou frases do mesmo autor no mesmo manual, estão os seguintes: Fernando Savater, com 8 textos no manual C; Paul Ricoeur, com 7 textos no manual B; Huygue com 7 textos no manual A; Jean-Paul Sartre, com 5 textos no manual A; Victoria Camps com 5 textos no manual D; Mosterin com 5 textos no manual B.

Quadro 27 - Listagem de autores constantes em 3 dos manuais do 10º ano

Listagem de autores (por ordem alfabética) (poemas, frases, afirmações...) são apresentados nos manuais:	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul</i>	Manual D <i>Ática</i>
Aristóteles
Camps, Victoria	
Descartes	.	.		.
Dufrenne, M.	
Durkheim, E.
Eliade, M.
Epicuro	.	.		.
Espinosa, B.	.	.	.	
Freud, S.
Huyghe, R.	
Marx, K.	.		.	.
Mosterin, J.	
Platão	
Ricoeur, P.	
Russell, Bertrand
Sartre, J. P
Savater, F.	
Séneca

Encontram-se autores com mais de um texto em mais de um manual: é o caso de Aristóteles, com quatro textos no manual B e quatro textos no manual D.

Neste caso dos autores que aparecem em 3 dos 4 manuais analisados, conclui-se que:

- tal como no caso anterior, as incidências temáticas também se relacionam com os conteúdos programáticos do 10º ano (reflexão filosófica e valores, quer éticos, políticos, estéticos e/ ou religiosos), considerando-se a inclusão de autores clássicos, cujas obras são intemporais (como Aristóteles, Descartes, Durkheim, Espinosa, Freud, Marx, Platão, Sartre, Bertrand Russell entre outros) a par dos contemporâneos como Victoria Camps, Huyghe, Ricoeur e Savater, entre outros, cujas obras também incidem nos temas programáticos do 10º ano. De salientar é o caso de Epicuro, cuja teoria ética é apresentada como uma possibilidade pelos autores, dado que o programa apenas aponta para que sejam tratadas duas teorias, não especificando quais (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 29).

O **quadro 28** informa quanto aos autores cujos textos e/ ou frases se encontram na totalidade da amostra analisada, ou seja, em todos os quatro manuais do 10º ano: são apenas dois autores, Kant e Nietzsche. O filósofo Kant lidera no número de textos e/ ou frases no mesmo manual: duas referências no manual A, nove no manual B, duas no manual C e oito referências no manual D.

Quadro 28 - Autores constantes na totalidade dos manuais do 10º ano analisados

Listagem de autores (por ordem alfabética) cujos textos (poemas, frases, afirmações...) são apresentados nos manuais:	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul</i>	Manual D <i>Ática</i>
Kant, I.	••	•••••••••	••	••••••••
Nietzsche, F.	•	••	•	••

A razão para a inclusão de Kant e Nietzsche em todos os manuais, deve-se ao facto de:

- serem autores clássicos da Filosofia cuja importância é incontornável;
- a teoria ética de Kant estar contemplada nos manuais, e este autor ser também tratado no que concerne aos valores;
- quanto a Nietzsche, a sua referência quando se fala de valores também é importante, quer nos religiosos, quer nos estéticos.

Da análise destes quadros, constata-se que, se ainda são em número razoável os autores que se encontram em dois dos manuais (27 autores), esse número decresce à medida que se procura o mesmo autor num número maior de manuais (18 autores em três manuais), diminuindo significativamente no caso dos autores que aparecem em todos os manuais (o número reduzido de dois autores com textos e/ ou frases nos quatro manuais).

Por fim, é de salientar que muitos destes autores são também sugeridos na parte final do programa de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 36-47), onde se indica a bibliografia de apoio, a geral e a específica, respeitante a cada capítulo do programa, apresentando-se ainda uma lista de livros para os alunos, terminando com uma listagem de moradas na *internet*.

6.6.1.1.3. Imagens e apresentação nos manuais

As imagens nas aulas de Filosofia têm um papel muito importante. Muitas vezes, o professor parte da análise das imagens para desenvolver uma temática ou para questionar acerca de um problema. Noutras ocasiões, o docente solicita aos alunos que comentem determinadas imagens. O professor pode levar as imagens para a sala de aula e projetá-las através de *powerPoint*, distribuindo-as em fotocópias, ou simplesmente mostrando fotografias ou imagens de livros, mas pode também utilizar as imagens do próprio manual de Filosofia para fazer esse trabalho. No capítulo 7 (ponto 7.6.1. *Opinião sobre Manuais*), alguns docentes pronunciaram-se a propósito desse uso que fazem das imagens dos manuais em sala de aula.

Dado o papel decisivo que as imagens têm na sociedade atual e considerando-se a sua utilidade para professores e alunos, e em especial no âmbito desta disciplina, onde a reflexão propiciada por uma imagem pode ser bastante significativa, desenvolveram-se as análises seguintes: *Imagens de filósofos, pensadores e/ou outras figuras nos manuais*; e quanto à arte nos manuais de Filosofia, *Imagens de quadros, esculturas e outras manifestações artísticas nos manuais*.

Da análise geral dos manuais do 10º ano no ponto de vista das imagens (Anexo 9, quadros 1 a 5), salientam-se desde já, alguns aspetos significativos:

- importância que o manual A dá à apresentação de múltiplas fotografias e imagens sem legenda no decorrer da apresentação dos capítulos, levando os alunos a refletir sobre o teor dos assuntos tratados e das imagens apresentadas, interiorizando melhor as ideias iniciais;
- apresentação de capas de livros no manual B, divulgando as publicações recentes e constatando o interesse atual pelas várias áreas filosóficas;
- reproduções de símbolos de diversas religiões (islâmica, hindu, budista e cristã) no manual C, sendo um meio de informar os alunos sobre aspetos culturais;

- fotografias da atualidade no manual D, respeitantes a situações que se adequam aos temas em análise, na maior parte dos casos com pequenas legendas, contribuindo para refletir sobre valores e atuações humanas, enquadrando a filosofia e os problemas filosóficos na vida e na realidade das pessoas.

6.6.1.1.3.1. Imagens de filósofos e/ou outras figuras nos manuais do 10º ano

O **quadro 29** informa sobre o número total de autores (filósofos, pensadores e outras figuras) que aparecem nos manuais do 10º ano, aqui analisados. Em Anexo, indica-se o número total de figuras nos manuais, referindo-se à adequação aos capítulos do programa (Anexo 9, quadros 1 a 3) e por épocas históricas (quadro 4 do anexo 9).

Constata-se que: o manual B é aquele que apresenta número muito maior de filósofos (54 imagens) e de pensadores/outras figuras (10 imagens) do que os outros manuais; o manual A é aquele que mais se lhe aproxima, no número de imagens de pensadores e/ou outras figuras (6), e no número de imagens de filósofos (32); os manuais C e D contêm número reduzido de imagens de pessoas, quer as mesmas sejam consideradas filósofos (5 no manual D e 2 no manual C) ou pensadores e figuras de outras áreas (6 no manual C e 4 no manual D).

Quadro 29 - Número de figuras nos manuais do 10º ano

Manuais	Imagens de filósofos	Imagens de pensadores/ outras figuras
Manual A	32	6
Manual B	54	10
Manual C	2	6
Manual D	5	4

Esta apresentação de imagens, fotografias ou desenhos que representam pessoas, sobretudo filósofos, pode ser significativa para alunos que estudam Filosofia pela primeira vez, por isso aqui se realça. É importante que os alunos saibam que os filósofos foram (e são) pessoas, homens e mulheres reais e humanos, que viveram (ou vivem) num tempo e numa cultura que são específicos.

Embora o programa de Filosofia não contemple passagens específicas dedicadas à História da Filosofia, os filósofos, pensadores e/ou outras figuras surgem associados a temas, pensamentos ou ideias que se apresentam; dessa forma, as imagens podem ser importantes para a apreensão que os alunos vão ter das temáticas que vão estudar.

Apreciam-se as imagens de figuras humanas nos manuais do 10º, repartindo por conteúdos programáticos (cf. quadro 30).

Quadro 30 - Imagens de filósofos, pensadores e outras figuras, apresentados por capítulo ou tema nos manuais do 10º Ano

Manuais	Imagens I - Módulo inicial – Iniciação à Atividade Filosófica	Imagens II - A ação humana e os valores 1. A ação humana 2. Os valores 3. Dimensões da ação humana e dos valores 3.1. Dimensão Ético-Política	Imagens II 3.2. Dimensão Estética 3.3. Dimensão Religiosa 4. Temas / Problemas do mundo contemporâneo	Total de imagens (filósofos, pensadores e/ou outras figuras) presentes no Manual
Manual A	10	8	20	38
Manual B	18	24 (figuras que aparecem duas vezes: Paul Ricoeur, Aristóteles, J. Rawls, John Locke, Thomas Hobbes)	22	64
Manual C	2	2	4	8
Manual D	1	2	6	9

Assim, da análise do total das imagens dos filósofos, pensadores e/ou outras figuras apresentadas nos manuais do 10º ano (cf. quadro 29) e da descrição das figuras que os constituem (cf. Anexo 9, quadros 1 a 4), conclui-se o seguinte:

No que respeita ao Capítulo I²⁰¹ do Programa de Filosofia, existem grandes diferenças no número de imagens apresentadas nos manuais;

- o manual A apresenta nesta parte 10 imagens que são referentes a filósofos e nenhuma de figuras ligadas a outras áreas; os filósofos nas imagens são de várias épocas, desde a antiguidade (Pitágoras e Sócrates), a época medieval (Tomás de Aquino), passando pela modernidade (Descartes figura duas vezes, Locke e Bacon uma vez) até à época contemporânea (Russell e Sartre); no que respeita à contemporaneidade, surge ainda a imagem do português do século XIX, Antero de Quental;

- o manual B apresenta 18 imagens referentes a filósofos, havendo desenhos que representam filósofos (12), fotografias de rostos de estátuas de filósofos (3), gravuras (2) e caricaturas (1); dos desenhos alusivos aos filósofos e que os representam mais como seres abstratos relacionados com as suas áreas de investigação e/ou descobertas do que como pessoas, encontram-se alguns nomes: Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Heraclito, Parménides, Empédocles, Anaxágoras, Céticos, Epicuristas, Cínicos, Estoicos e Atomistas; nas fotografias de rostos de estátuas de filósofos estão as imagens de Sócrates, Platão e Aristóteles; as gravuras referem-se a Xantipa, Sócrates, Aristóteles e Campaspe; todas estas imagens se referem a figuras da Antiguidade; nesta parte do

²⁰¹ Módulo inicial - Iniciação à Atividade Filosófica.

tratamento do programa, existe ainda um mapa do mundo grego na Antiguidade com a indicação dos principais centros de investigação filosófica da época;

- o manual C apresenta apenas duas imagens de filósofos e/ou outras figuras, uma para cada categoria: Platão é apresentado como filósofo, enquanto a imagem de John Kennedy a discursar, o coloca na categoria de outra figura;
- o manual D não apresenta imagens específicas deste objeto de análise, embora o quadro de Rafael, a *Escola de Atenas* que também figura na categoria das pinturas seja aqui abordado, pelo facto de a legenda se referir a ele, salientando Platão e Aristóteles como filósofos principais da Antiguidade.

No que respeita à **parte constante no Capítulo II**²⁰² do Programa de Filosofia (cf. quadro 2 do Anexo 9 e quadro 30), a análise das imagens apresentadas revela o seguinte:

- o manual B é aquele que apresenta número mais elevado de imagens de filósofos e/ou outras figuras (24);
- os restantes manuais apresentam poucas imagens nesta categoria: manual A (8), manual C (2) e manual D (2);
- o manual B apresenta grande número de imagens nesta categoria; no entanto, algumas figuras encontraram-se repetidas em diferentes sítios deste manual, como é o caso de Paul Ricoeur, Aristóteles, Rawls, Locke e Hobbes;
- as figuras de outros pensadores apresentadas nos manuais são apenas uma por manual;
- no caso do manual A, é Abrahan Maslow, que embora estando próximo da Filosofia, se relaciona com a Psicologia e é nesta área que é enquadrado;
- no manual B existe outra figura que não é filósofo, Nicolau Maquiavel, embora se situe algures no âmbito da História ou da Filosofia Política;
- no manual C está Mahatma Gandhi que se pode situar na Política, no Direito e nos Valores Sociais;
- no manual D, a figura que se apresenta é Hitler que se situa no âmbito da explicação das ditaduras e/ou das políticas totalitárias;
- os manuais que apresentam uma única imagem de um filósofo nesta parte são: o manual C (Karl Marx, também apresentado no manual B) e o manual D (Kant, que também se encontra nos manuais A e B);

²⁰² A ação humana e os valores, 1. A ação humana, 2. Os valores, 3. Dimensões da ação humana e dos valores, 3.1. Dimensão Ético-Política.

- quanto a épocas histórica, as imagens de filósofos que existem em maior número de manuais são: na Antiguidade, Aristóteles (manual A, representado numa pintura de Juste de Gand) e (Manual B, apresentado 2 vezes); no século XVIII, Kant (nos manuais A, B e D); no século XIX, Karl Marx (nos manuais B e C); no século XX, Habermas (nos manuais A e B), e John Rawls (nos manuais A e B).

No que respeita à **parte constante no capítulo II**²⁰³ do Programa de Filosofia (cf. quadro 3 do Anexo 9 e quadro 30), da análise das imagens apresentadas nesta categoria, conclui-se o seguinte:

- o manual B tem 22 imagens (13 de filósofos e 9 de pensadores e/ou figuras de outras áreas); no manual A, constam 20 imagens (15 de filósofos e 5 figuras de outras áreas);
- o manual C é aquele que tem menor número de imagens (4, todas de figuras de outras áreas), seguido pelo manual D (num total de 6 imagens, 3 são de filósofos e 3 de figuras de outras áreas);
- as imagens do manual C referem-se a figuras de outras áreas, dado que este manual não apresenta imagens de filósofos nesta parte do programa;
- quanto aos filósofos que são apresentados nos três manuais (manuais A, B e D, dado que o manual C, como se referiu, não apresenta imagens de filósofos nesta parte), os que aparecem mais vezes, são: Kant (duas vezes no manual A e uma no manual B); Santo Agostinho (uma vez no manual A e uma no manual B); Tomás de Aquino (uma vez no manual A e uma no manual B); Descartes (uma vez no manual A e uma no manual B); Leibniz (uma vez no manual A e uma no manual B); Comte (uma vez no manual A e uma no manual B); Marx (três vezes, nos manuais A, B e D); Nietzsche (três vezes, nos manuais A, B e D) e Simone de Beauvoir (uma vez no manual A e outra no manual B);
- são os manuais A e B que apresentam maior número de imagens de filósofos e é por esse facto que a maior parte das comparações se estabelece sobretudo entre ambos.

Quanto à análise comparativa das imagens totais nos manuais do 10º ano por épocas históricas (cf. quadro 4 do Anexo 9 - filósofos e filósofas, autores e pensadores), outras imagens de filósofos são, por ordem cronológica, além dos já citados:

- da Antiguidade, Demócrito, Clemente de Alexandria e Plotino (manual A);

²⁰³ 3.2. Dimensão Estética, 3.3. Dimensão Religiosa e 4. Temas / Problemas do mundo contemporâneo.

- do Renascimento e da Época Moderna, Copérnico, Galileu (manual A), Espinosa (manual B) e Bacon (manual D);
- dos séculos XVIII e XIX, Hegel (manual B); e Mary Wollstonecraft (manual B);
- da época atual, Sylvianne Agacinski (manual B).

Quanto a pensadores e/ou outras figuras que são mais apresentados nestes manuais, conclui-se o seguinte:

- Sigmund Freud é quem mais vezes aparece: duas no manual A e uma no manual D;
- Carolina Michaelis de Vasconcelos é referida uma vez no manual A e outra no manual B;
- além de Freud, na área da Psicologia, encontra-se também Jung (referido uma vez no manual C);

Outras figuras apresentadas situam-se em diferentes áreas:

- na Pintura, José Rodrigues (manual A), Salvador Dali (manual B) e Van Gogh (num autorretrato, imagem que também pode ser considerada em *imagens de pinturas*, manual C);
- na Poesia, Fernando Pessoa (num retrato de Júlio Pomar, uma imagem que também pode ser considerada em *imagens de pinturas*, manual B) e Sophia de Mello Breyner Andersen (manual B);
- na Religião, encontra-se S. Paulo (manual A), Dalai Lama (manual B) e Buda (manual D);
- na Sociologia aparecem Manuel Castells e Anthony Giddens (manual B);
- na Política estão Benazir Butto e Indira Gandhi (manual B);
- na Música aparecem J. Sebastian Bach (manual C) e Montserrat Caballé (manual D);
- na Ciência, surge Albert Einstein (manual C).

A importância desta seleção de figuras nos manuais (sobretudo de filósofos e de filósofas) pode valorizar a imagem da disciplina de Filosofia e das suas temáticas aos olhos dos alunos, interessando-os pelas pessoas, vidas e pensamentos que se podem associar às imagens. Quanto às figuras de outras áreas que não são a Filosofia, essa visualização pode enriquecer os conhecimentos gerais dos alunos e acentuar o caráter heterogéneo e multidisciplinar dos assuntos filosóficos. Outro fator a ter em conta é a adequação das imagens aos pontos programáticos que são tratados, contribuindo para alargar o leque de conhecimentos dos alunos, pois lhes permite associar as imagens apresentadas aos assuntos tratados, nomeadamente a reflexão filosófica (capítulo I do Programa de Filosofia) e os valores nas diversas formulações (capítulo II do Programa

de Filosofia). Por último, considera-se que a inserção de imagens de filósofos de várias épocas é importante, pois embora o programa atual de Filosofia não contemple a História da Filosofia, os temas tratados e a necessidade de transmitir conhecimentos culturais gerais aos alunos, apelam para a dimensão de historicidade desta disciplina.

6.6.1.1.3.2. Imagens de quadros, esculturas e outras manifestações artísticas nos manuais

A apresentação de quadros de pintores de várias épocas é também prática comum nos manuais de Filosofia, prendendo-se com a dimensão filosófica da arte, ou seja, com a Estética. É interessante explorar esse aspeto e verificar a utilização e a exploração das obras de arte nas aulas de Filosofia. Supõe-se que na maior parte dos casos, a intenção dos autores dos manuais ao apresentar as obras de arte, não se deve a um interesse decorativo, mas sim à exploração das temáticas e reflexão sobre os assuntos tratados. Nos conteúdos programáticos para o 10º ano, também se insere o ponto 3.2. *A Dimensão Estética*, que é tratado em opção com o ponto 3.3. *A Dimensão Religiosa*. Dado que o ponto 3.2. trata da dimensão estética dos valores humanos e dos conceitos que se lhe encontram associados, significando grande abrangência da Filosofia, julga-se adequado apresentar imagens de quadros e referir a pintores nessa parte do Programa de Filosofia, tendo em conta que esta apresentação das obras de arte se faz também relativamente a todos os conteúdos programáticos.

O quadro 31 indica o número total de imagens de pinturas encontradas nos quatro manuais.

Quadro 31 – Total de pinturas nos manuais do 10º ano

Manuais	Manual A - Um outro olhar sobre o Mundo	Manual B - Razão e Diálogo	Manual C -705 Azul	Manual D – Ática
Total de pinturas	26	48	56 (três dos quadros apresentados aparecem duas vezes)	76

Da análise do **quadro 31**, constata-se o seguinte:

- o manual D é o que apresenta número maior de representações de pinturas, com 76;
- em segundo lugar, encontra-se o manual C, com 56 imagens (ainda que algumas apareçam duas vezes, o que poderia totalizar número mais elevado);
- em terceiro lugar, está o manual B com 48 imagens de pinturas;
- por fim, encontra-se o manual A, com 26 imagens de pinturas.

Da observação e análise do **Anexo 9 – quadro 5**, com a informação detalhada das imagens totais das pinturas e dos seus autores nos manuais do 10º ano, retiram-se conclusões:

- nos quatro manuais do 10º ano existem imagens de pinturas que são muito mais do que simples elementos decorativos, servindo para adequar a reflexão e a temática da página em questão com a imagem que se apresenta;
- não é apenas na parte respeitante aos *Valores Estéticos* que existem imagens relacionadas com a arte; noutros conteúdos programáticos, também se apresentam imagens de pinturas e de esculturas;
- o manual D menciona o local onde os quadros se encontram;
- as obras de alguns autores encontram-se presentes em mais de um manual;
- o autor cujas obras se apresentam em mais manuais do 10º ano é Salvador Dali, que aparece nos 4 manuais com as seguintes obras: *As tentações* e *Galateia com esferas*, no manual A; *La Cène*, *A Acomodação do Desejo* e *Enigma sem Fim*, no manual B; *Cisnes Refletindo Elefantes* e *A Persistência da Memória*, no manual C e *A Persistência da Memória*, no manual D;
- o quadro de Dali, *A persistência da Memória* aparece duas vezes (no manual C e no manual D);
- no total, encontram-se sete representações diferentes de Dali nos manuais, surgindo uma delas repetida;
- são 6 os autores que aparecem em três dos quatro manuais analisados: Miguel Ângelo (manuais A, B e D); Escher (manuais B, C e D); Picasso (manuais B, C e D); Rafael (manuais B, C e D); Magritte (manuais B, C e D) e Van Gogh (manuais A, C e D).
- no caso destes autores já mencionados, existem obras repetidas de uns manuais para outros, como nos casos seguintes: Picasso (cuja *Guernica* aparece nos manuais B e C); e Rafael (a *Escola de Atenas* surge nos três manuais B, C e D, embora no caso do manual C seja apenas um pormenor que aparece);
- os autores cujas obras aparecem em dois dos quatro manuais analisados, são 11: Bosch (manuais B e C); Botticelli (manuais B e C); Caspar David Friedrich (manuais A e D); Chagall (manuais B e C); Dosso Dossi (manuais B e D); Goya (manuais B e C); Júlio Pomar (manuais B e C); Pollock (manuais B e C); Leonardo da Vinci (manuais B e C); Miró (manuais B e C) e Ticiano (manuais B e D);
- também existem obras repetidas destes autores em dois manuais, tais como: Leonardo da Vinci (a *Gioconda* aparece em ambos os manuais) e Juan Miró (o *Carnaval do*

Arlequim surge em ambos os manuais, estando ainda repetido no manual C, onde surge duas vezes);

- a mesma obra surge por vezes repetida no mesmo manual, como nos casos seguintes, que ocorrem sempre no manual C: *As tentações de Santo Antão*, de Bosch, onde pormenores diferentes aparecem várias vezes; *Paris vista da Minha Janela*, de Chagall, *Carnaval do Arlequim*, de Miró, *Os Guarda-Chuvas*, de Renoir, em dois pormenores diferentes e pormenores de *Golconda*, de Magritte;

- os manuais B²⁰⁴, C²⁰⁵ e D²⁰⁶ apresentam obras de artistas desconhecidos (ou cujos autores não são mencionados);

- as obras apresentadas nestes manuais são de várias épocas; constata-se que não está aqui em causa o estudo de épocas de História de Arte, mas sim a análise da complexidade filosófica que se encontra em qualquer obra de arte, relacionar as temáticas com a imagem apresentada ou desenvolver a dimensão estética dos valores.

O quadro 32 apresenta a listagem dos autores cujos quadros aparecem em três dos quatro manuais selecionados.

Quadro 32 – Autores cujos quadros aparecem em três manuais

Autores de quadros	Manual A - <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B - <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C - <i>705 Azul</i>	Manual D – <i>Ática</i>
Escher, M. C.		<ul style="list-style-type: none"> • Autorretrato • Retrato de G. A. Escher, pai do artista aos 92 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • Padrão com anjo e demónio 	<ul style="list-style-type: none"> • Up and Down • Queda de Água
Miguel Ângelo	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e Sibila Líbica • Criação do Homem 	<ul style="list-style-type: none"> • David • Criação de Adão 		<ul style="list-style-type: none"> • O Juízo Final • Conversão de São Paulo
Picasso		<ul style="list-style-type: none"> • Guernica • Mulher que chora • Cabeça de Touro 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe e filho • Guernica 	<ul style="list-style-type: none"> • A alvorada
Rafael		<ul style="list-style-type: none"> • Escola de Atenas 	<ul style="list-style-type: none"> • Platão e Aristóteles, Escola de Atenas (pormenor) 	<ul style="list-style-type: none"> • A Escola de Atenas • Esposais da Virgem
Van Gogh	<ul style="list-style-type: none"> • A estrada dos ciprestes 		<ul style="list-style-type: none"> • Doze Girassóis numa Jarra • Autorretrato • Campo de Trigo Verde com Ciprestes (pormenor) 	<ul style="list-style-type: none"> • Campo de Auvers (pormenor)

Da análise do **quadro 32**, constata-se que os autores que aparecem em três dos quatro manuais são cinco:

- Miguel Ângelo está presente nos manuais A, B e D, em qualquer deles com duas obras;

²⁰⁴ “Gravura do século XVI: Protestantes a destruir as imagens de uma igreja católica”; “Gravura do século XVI: Católicos repõem imagem da Virgem retirada pelos protestantes”; Adão e Eva num fresco do século XII (manual B).

²⁰⁵ “Pintura de Jesus Cristo, do século VI, Mosteiro de Sta Catarina, Sinai”, “S. João Evangelista”, do Evangeliário do Abade Wedrius e Pinturas Rupestres nas grutas de Cargnac (manual C).

²⁰⁶ Casal Malavi Ragini, Retrato de William Shakespeare de um artista desconhecido, “Miniatura sobre a vida do Profeta Maomé”, Representação de Deus como supremo Arquiteto do Universo em emblema maçónico e Retrato de Francis Bacon (manual D).

- encontra-se Escher nos manuais B, C e D, com duas, uma e duas obras, respectivamente;
- Picasso está representado nos manuais B, C e D com três, duas e uma obra;
- Rafael está nos manuais B com uma obra, C com uma e D com duas;
- Van Gogh encontra-se nos manuais A e D com uma obra, e no manual C com três.

Como já se referiu, por vezes a mesma obra encontra-se em mais de um manual, na sua totalidade ou em pormenores.

O **quadro 33** indica o autor cujos quadros aparecem nos quatro manuais.

Quadro 33 – Autor cujos quadros aparecem nos quatro manuais

Autor de quadros	Manual A - <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B - <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C - <i>705 Azul</i>	Manual D – <i>Ática</i>
Dali, S.	<ul style="list-style-type: none"> • As tentações • Galateia com esferas 	<ul style="list-style-type: none"> • La Cène • A Acomodação do Desejo • Enigma sem Fim 	<ul style="list-style-type: none"> • Cisnes Refletindo Elefantes • Persistência da Memória 	<ul style="list-style-type: none"> • A Persistência da Memória

- neste caso, trata-se apenas de um autor, Salvador Dali, cujos quadros são referenciados em todos os quatro manuais do 10º ano;
- no manual A encontram-se duas obras deste autor;
- no manual B estão três obras de Dali;
- no manual D existem dois quadros de Dali;
- uma obra deste autor é apresentada no manual D;
- a *Persistência da Memória* está presente nos manuais C e D e as outras obras que aqui são referenciadas aparecem uma única vez.

A razão destas repetições das obras do mesmo pintor deve-se à dimensão polissémica da obra de arte e a sua articulação com os temas tratados no programa do 10º ano, permitindo a reflexão sobre os temas filosóficos através do recurso a pintores e aos quadros que representam um importante património cultural da humanidade.

Outras manifestações artísticas também se encontram nos manuais, embora em menor número do que as referências aos quadros: é o caso das imagens das esculturas, sendo a sua função semelhante à das imagens das pinturas, contribuindo para levar os alunos a pensar sobre elas, relacioná-las com as temáticas da Filosofia, e fazendo isso, a refletir sobre as questões da vida e da existência em geral.

Da análise do **quadro 5 do anexo 9**, referente às imagens de esculturas nos manuais do 10º ano, conclui-se o seguinte:

- o manual B apresenta maior número de imagens de esculturas (12 - uma das quais representada em dois pormenores distintos), seguido pelo manual D, com 9 imagens de esculturas e pelo manual A, com 5 imagens de esculturas;
- o manual que apresenta número menor de imagens de esculturas é o C, com 4 imagens;
- existem imagens repetidas de esculturas do mesmo autor nos casos seguintes: *Apolo*, de Belvedere (manuais A e D) e *David*, de Miguel Ângelo (manuais B e D); Giacometti encontra-se nos manuais C e D, embora com obras diferentes.
- os manuais B, C e D apresentam imagens de esculturas de autores desconhecidos: manual B (*Equilibrista*, Europália); manual C (*Estatueta de mulher chinesa do século VI ou VII a. C.* e *Vénus de Milo*); e manual D (*Representação de Zeus* e *Imagem de Buda*).

Considera-se que também é importante a observação das imagens referentes a outras representações artísticas que não são os quadros, dando a conhecer aos alunos aspetos do património cultural da humanidade, mostrando que a Filosofia se empreende também através da interpretação dessas imagens.

Existem ainda outras imagens que atestam manifestações artísticas que não são as que já foram apresentadas (pinturas e esculturas), nos manuais A e D:

- no manual A aparece a cena de uma representação teatral, a tragédia *Édipo Rei*, de Sófocles;
- no manual D encontram-se outras imagens de arte: *Instalação Severinda*, de Frank Stella, *Taça Cellini* de Jean-Charles Develly e *Cerâmica grega com cena de sacrifício religioso*.

A importância destas referências artísticas ao nível da dimensão filosófica é tão significativa como as anteriores, merecendo ser tida em conta, dado que a Filosofia, na sua dimensão abrangente e problematizadora, abarca múltiplas dimensões culturais, que permitem outro olhar sobre os problemas e a realidade, enriquecendo o conhecimento.

6.6.1.1.4. Opções programáticas nos manuais do 10º ano - *Temas / Problemas do mundo Contemporâneo*

No programa do 10º ano,²⁰⁷ o ponto 4 do Capítulo II do Programa de Filosofia (ponto 4. *Temas / Problemas do mundo Contemporâneo*), contempla o tratamento de um tema de opção, sendo várias as possibilidades sugeridas. O próprio programa sugere algumas (cf. quadro 34).

Quadro 34 – Temas de opção sugeridos pelo Programa do 10º ano

Temas de opção sugeridos pelo Programa do 10º ano no ponto 4. <i>Temas / Problemas do mundo Contemporâneo</i>	● os direitos humanos e a globalização
	● os direitos das mulheres como direitos humanos
	● a responsabilidade ecológica
	● a manipulação e os meios de comunicação de massa
	● o racismo e a xenofobia
	● o voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil
	● a obra de arte na era das indústrias culturais
	● a dessacralização do mundo e a perda do sentido
	● a paz mundial e o diálogo inter-religioso
	● outros

Fonte: Adaptado a partir de Henriques, Vicente & Barros (2001)

Além das alternativas de opção que são apresentadas, também se contempla a possibilidade de tratar *outros* temas, sugerindo assim o programa, que cada docente ou Departamento disciplinar tome essa decisão da forma que entender.

Conforme sugestão do Programa (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 31), o tratamento desta parte, que se encontra integrada nas *Dimensões da Ação Humana e dos Valores* com o título *Temas / Problemas do mundo contemporâneo*, pode fazer-se ao longo de 8 aulas de 90 minutos.

O modo de tratamento desta temática é sugerido pelo Programa (2001: 31), que prescreve que se desenvolva de forma livre, havendo inúmeras possibilidades, propondo-se metodologias por trabalhos de grupo que também podem ser interdisciplinares, cujos resultados finais podem ser “relatórios de pesquisa” (2001: 31) constituídos por “*dossiers* temáticos elaborados por grupos” (idem: 31), “exposição temática na sala de aula” (idem: 31), ou a referida exposição ter lugar “num espaço comum da escola, organizada pela turma” (idem: 31), para que os trabalhos sejam apresentados perante outras turmas, de forma livre e aberta proporcionando o debate e o diálogo entre os seus intervenientes.

²⁰⁷ Henriques, Vicente & Barros (2001: 12). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*.

Nesse sentido, analisa-se o quadro 35, que aponta as opções contempladas nos quatro manuais do 10º ano que aqui são analisados (A, B, C e D) e o quadro 36, que indica o número de escolhas dos temas que são sugeridos pelos mesmos manuais.

Quadro 35 – Temas/Problemas do mundo contemporâneo – opções dos manuais do 10º ano

Como são tratados os temas de desenvolvimento nos Manuais do 10º ano No 10º ano, o ponto 4 do ponto 3 do Capítulo II do Programa de Filosofia, correspondente à parte final “Temas/Problemas do mundo contemporâneo” ²⁰⁸	
Manual A – 5 escolhas – “ <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i> ” - Maria Antónia Abrunhosa – Asa	Os direitos das mulheres como direitos humanos
Manual B – 2 escolhas – “ <i>Razão e Diálogo</i> ” - J. Neves Vicente - Porto Editora	1. Os direitos humanos e a globalização 2. Os direitos das mulheres como direitos humanos
Manual C – 2 escolhas – “ <i>705 Azul</i> ” – 10º ano - Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho – Texto Editora	4.1 A responsabilidade ecológica 4.2. Os direitos humanos e a globalização
Manual D – 2 escolhas – “ <i>Ática</i> ” - António Caselas, António Lopes, Francisco Marques - Constância	A - Violência e agressividade: a guerra B - A responsabilidade ecológica C - A fundamentação ética dos direitos humanos D - Itinerário de um problema filosófico: a busca da felicidade

Salienta-se que a referência às temáticas que aparecem em opção nos principais manuais já se fez anteriormente neste capítulo, no ponto 6.6.1.1.1., a propósito das características gerais dos manuais.

Quadro 36 – Temas/Problemas do mundo contemporâneo – número de escolhas nos manuais do 10º ano

Temas sugeridos pelo programa	Número de escolhas	Manuais em que são tratados
- Os direitos humanos e a globalização	3 escolhas	Manuais: B, C, D.
- Os direitos das mulheres como direitos humanos	2 escolhas	Manuais: A, B.
- A responsabilidade ecológica	2 escolhas	Manuais: C, D.
- A manipulação e os meios de comunicação de massa	0 escolhas	_____
- O racismo e a xenofobia	0 escolhas	_____
- O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil	0 escolhas	_____
- A obra de arte na era das indústrias culturais	0 escolhas	_____
- A dessacralização do mundo e a perda do sentido	0 escolhas	_____
- A paz mundial e o diálogo inter-religioso	0 escolhas	_____
- Outros temas não contemplados nas opções apresentadas pelo Programa ²⁰⁹ : 2 temas	1 escolha em cada um dos temas	Manual D - Violência e agressividade: a guerra Manual D - Itinerário de um problema filosófico: a busca da felicidade

Da observação dos **quadro 35 e 36**, conclui-se que:

- o manual D apresenta número maior de temas para escolha em opção (quatro temas);
- dois manuais têm dois temas: manuais B e C;
- um manual apresenta apenas um tema: manual A.

²⁰⁸ Os temas propostos pelo programa (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 12) encontram-se no quadro 34.

²⁰⁹ O próprio programa também sugere tal possibilidade, pois no final de elencar o número de opções possíveis, aponta ainda para a eventualidade da escolha de *outros* temas.

- o mesmo tema aparece em mais de um manual;
- existem temas propostos pelo programa que não obtiveram qualquer escolha por parte dos autores destes manuais;
- o tema mais tratado nos manuais adotados nas escolas do distrito de Faro é *os direitos humanos e a globalização*, presente em três dos manuais (manuais B, C e D);
- outros temas também repetidos, mas em dois dos manuais, foram: *os direitos das mulheres como direitos humanos* (manuais A e B) e *a responsabilidade ecológica* (manuais C e D);
- seis temas apresentados pelo programa não foram contemplados por qualquer destes manuais: *a manipulação e os meios de comunicação de massa*; *o racismo e a xenofobia*; *o voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil*, *a obra de arte na era das indústrias culturais*, *a dessacralização do mundo e a perda do sentido*; *a paz mundial e o diálogo inter-religioso*.
- em contrapartida, aparecem temas propostos nos manuais que não estavam contemplados no programa: *violência e agressividade*: a guerra (manual D); e *itinerário de um problema filosófico: a busca da felicidade* (manual D).

Conclui-se assim que é muito importante analisar o desenvolvimento dado aos temas pelos manuais, havendo aqueles que os abordam de forma exaustiva e outros que os indicam de modo mais ligeiro, dedicando-lhe poucas páginas e menos conteúdos.

Elaboraram-se quadros que se apresentam em anexo e permitem a análise mais detalhada dos capítulos referentes aos temas em opção e seu desenvolvimento nos manuais (Anexo 12 – quadros 1 e 3).

Da análise do **quadro 1 do Anexo 12**, conclui-se o seguinte:

- o manual A é aquele que apresenta o tema de opção com maior desenvolvimento e número de páginas (desenvolvido através de vários pontos²¹⁰ que ocupam 33 páginas, com explicações, textos, documentação variada e muitas imagens alusivas);
- no entanto, o manual A apenas apresenta um tema, canalizando necessariamente as escolas e os professores que optaram pela sua adoção, para esse tema único;
- no manual B, o tema *Os direitos humanos e a globalização* ocupa 16 páginas²¹¹;

²¹⁰ Os pontos são: *O estatuto tradicional da mulher* (onde se contempla a condição da mulher talibã, a condição da mulher ocidental e os direitos da mulher portuguesa); *a mudança de mentalidade* (onde se apresenta o processo da emancipação feminina); *violação dos direitos das mulheres* (este ponto está dividido em: *Discriminação no trabalho*, *Violência doméstica* e *o ciclo da violência*) e *SOS – Mulher*.

- o tema *Os direitos das mulheres como direitos humanos* do manual B ocupa 22 páginas²¹². No final da apresentação da temática, expõe-se um *Glossário do Discurso Feminista* com 4 páginas;
- o manual B fornece explicações e apresenta números, datas, documentos e indicação de sítios na *internet* onde se podem pesquisar estes assuntos;
- o manual C apresenta os seus dois temas numa apresentação simétrica de duas páginas: o primeiro tema *A responsabilidade ecológica* é tratado ao longo de 14 páginas²¹³; o segundo tema do manual C, *Os direitos humanos e a globalização*, desenvolve-se ao longo de 13 páginas, enquadrando-se o seu desenvolvimento de forma semelhante à do tema anterior²¹⁴.
- assim, o manual C tem muitas explicações e problematizações sobre as temáticas, sendo poucas, embora significativas as imagens que se encontram. Após esse desenvolvimento, cada tema apresenta um organograma conceptual seguido por textos complementares;
- sendo aquele que apresenta um leque maior de opções possíveis com quatro temas, o manual D é também aquele que os desenvolve em menos páginas: o tema *Violência e Agressividade: a guerra* apresenta-se em 4 páginas de explicação mais 4 páginas de textos, num total de 8 páginas; o tema *A responsabilidade ecológica* decorre 4 páginas de explicação mais 3 páginas de textos, totalizando 7 páginas; o tema *A fundamentação ética dos direitos humanos* desenvolve-se em 4 páginas de explicação mais 3 páginas de textos, num total de 7 páginas; o tema *Itinerário de um problema filosófico: a busca da felicidade* tem 4 páginas de explicação mais 8 páginas de textos, perfazendo um total de 12 páginas;
- no manual D, há muitas explicações que relacionam as temáticas com os autores e as problemáticas²¹⁵.

²¹¹ Desenvolvendo-se através dos pontos seguintes: *Opostos inconciliáveis e a guerra aberta; dois credos distintos; documentos e textos de análise da globalização e dos seus desafios.*

²¹² Sendo desenvolvido da seguinte forma: *Uma história de opressão e de luta; linguagem e sexo/género; movimento(s) e pensamentos(s) feminista(s); a luta pela igualdade de direitos e de oportunidades, da igualdade à diferença. Mesmo separatista? e da igualdade na diferença ou do separatismo à relação; As mulheres, a filosofia e o cuidado.*

²¹³ Onde se define o conceito, se analisa a génese da ecologia e se salienta a importância da responsabilidade individual e social para a preservação da natureza e do meio ambiente.

²¹⁴ através da definição do conceito, da génese do conflito entre direitos humanos e poder político e da constatação do papel de todos os seres humanos na luta contra as formas de violação dos direitos.

²¹⁵ No final da apresentação dos quatro temas, encontram-se textos complementares dos autores, referentes a cada um dos quatro temas tratados. No final, em meia página, estão *Atividades*, constituídas por questões que abarcam as temáticas apresentadas.

Da **análise dos temas de opção**, quer dos que são sugeridos pelo programa, quer daqueles que são apresentados nos manuais do 10º ano, conclui-se o seguinte:

- a abordagem feita a estes temas, estando integrada no capítulo relativo aos Valores²¹⁶, destaca a importância do seu tratamento (qualquer que seja o tema tratado) sob esse ponto de vista;
- os temas apresentados adequam-se aos Valores Sociais, dado que o teor dos assuntos que são tratados em praticamente todos eles, sendo abrangente, foca questões atuais da sociedade, apelando para este tipo de valoração;
- no entanto, pelo teor dos temas apresentados, abordando problemas reais e pertinentes da atualidade através dos valores sociais, também a cidadania se encontra presente, de forma transversal, por vezes mais direta, outras mais indireta, mas atravessando as temáticas e implicando-se em cada uma delas;
- a dimensão do conhecimento, presente em todos os conteúdos na transversalidade, também se encontra de forma muito especial nesta parte, dado que se pretende o tratamento e o questionamento de um tema que é um problema da atualidade que envolve valores múltiplos;
- desta forma, todos os temas de opção propostos no 10º ano abordam assuntos que se inscrevem, quer na dimensão dos valores sociais, quer nas da cidadania e do conhecimento, propondo muitas reflexões e questionamentos, conforme é apresentado no próprio programa²¹⁷, onde se sugerem modos múltiplos na sua abordagem, pretendendo-se que os alunos adquiram competências diversas²¹⁸, propondo-se uma metodologia diversificada, baseada sobretudo em trabalhos de grupo orientados para pesquisas em muitas fontes, formulação de questões filosóficas e elaboração de textos, apontando-se para produtos finais que sejam diversos e se enquadrem no espírito de partilha e divulgação, onde a troca de ideias seja constante, apontando-se até para a divulgação desses resultados perante outras turmas, suscitando debates e problematizações cuja tendência é a de serem abertos, abrangentes ao nível da escola e muito amplos.

²¹⁶ Este ponto 4. *Temas/Problemas do mundo contemporâneo (Opção por UM tema/problema)* integra-se no Capítulo II do Programa, *A Ação Humana e os Valores*.

²¹⁷ Henriques, Vicente & Barros (2001: 31).

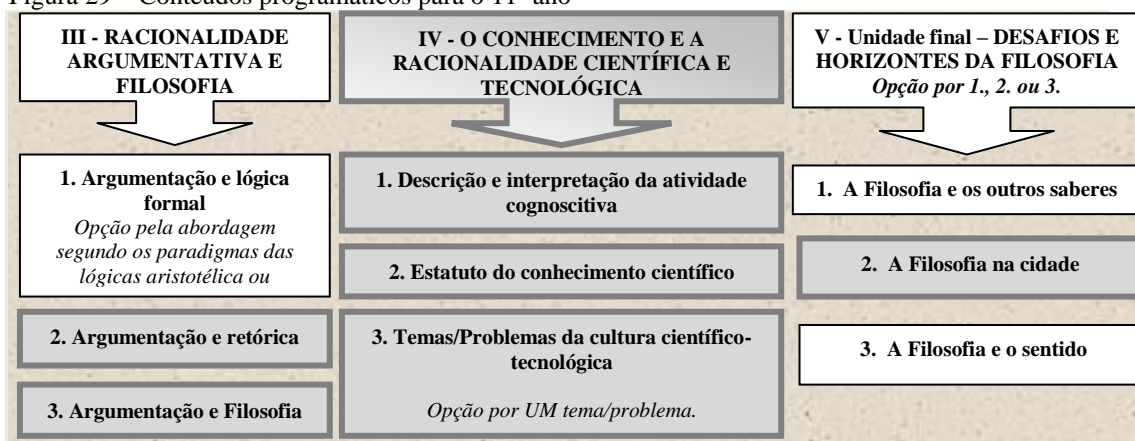
²¹⁸ As competências a desenvolver nesta parte, são: “adquirir hábitos de estudo e de trabalho autónomo; utilizar criteriosamente as fontes de informação, designadamente, obras de referência e novas tecnologias; promover a integração de saberes (perspetiva interdisciplinar); desenvolver a capacidade de problematização” Henriques, Vicente & Barros (2001: 31).

6.6.1.2. Análise documental dos manuais do 11º ano

O programa da disciplina de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros, 2001), na sua vertente para o ensino diurno contempla três capítulos para o 11º ano (**anexo 1, quadro 2**), e conforme se apresenta na figura 29 (a parte que vai ser objeto de análise documental nos manuais no que respeita aos eixos desta Tese – Valores, *Conhecimento e Cidadania* – encontra-se destacada a escuro):

- o capítulo III do Programa de Filosofia é constituído por 3 pontos, havendo a possibilidade de opção apenas no ponto 1, onde se envereda em alternativa, pela abordagem segundo os paradigmas das lógicas aristotélica ou proposicional;
- o capítulo IV do Programa de Filosofia é muito longo. A possibilidade de opção está contemplada no ponto 3, onde se opta por um tema/problema;
- o capítulo V do Programa de Filosofia é constituído por três temas em opção que derivam do título geral *Unidade final – Desafios e Horizontes da Filosofia*.

Figura 29 – Conteúdos programáticos para o 11º ano



Fonte: adaptado de Henriques, Vicente & Barros (2001: 13)

Seguidamente analisa-se a forma como são tratados os assuntos principais do 11º ano nos quatro manuais que foram objeto desta análise. Seguiu-se a mesma linha de desenvolvimento e comparação que se estabeleceu para os manuais do 10º ano, tendo em conta as diferenças quanto aos temas que são tratados no 11º ano.

6.6.1.2.1. Comparação das principais características dos manuais do 11º ano

Estabelece-se a comparação entre os quatro manuais do 11º ano através dos temas de análise. Os temas que foram considerados²¹⁹ são os mesmos para ambos os manuais selecionados, os do 10º e do 11º ano, permitindo a visão global das características de todos eles.

O **Anexo 7 (Quadro 2 – Características gerais dos manuais)** apresenta essa comparação. Da sua análise conclui-se o seguinte:

- **Autoria dos manuais**

- um manual tem dois autores: o manual D (Maria Antónia Abrunhosa e Miguel Leitão);
- três manuais são da autoria de três pessoas cada um: manual A (José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares); manual B (Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho) e manual C (Álvaro Nunes, Júlio Sameiro, Luís Rodrigues).

- **Preço dos manuais**

- o manual D é o mais caro de todos (24,80 €);
- os manuais A e C são os mais baratos (19,90 €);
- o manual B tem um preço intermédio (21,99 €).

- **Caderno de atividades**

- nos manuais aqui selecionados, o caderno de atividades existe nos manuais A e B;
- no caso dos manuais C e D, não houve indicação da existência de caderno de atividades;
- é importante realçar que este é um elemento de trabalho que algumas editoras apresentam juntamente com o manual, sendo pago à parte (o valor anda normalmente à volta dos 4, 5 €).

²¹⁹ Tal como no caso dos manuais referentes ao 10º ano, os temas que aqui são considerados e através dos quais se estabelece a comparação entre os manuais são as seguintes: *Autor/es*, *Editora*, *Preço*, *Caderno de Atividades* (pago à parte), *Número de escolhas obtidas neste universo*, *Número de páginas*, *Índice Geral*, *Glossário / Índice de conceitos*, *Indicação de Bibliografia*, *Indicação de legislação e de documentação*, *Sugestões de leituras e de filmes*, *Indicação de sítios na Internet*, *Índice de textos*, *Índice de autores*, *Consultor científico*, *Indicação de Controlo de qualidade*, *Apresentação do Manual pelos autores*, *Abertura das Unidades*, *Objetivos a desenvolver*, *Mapas conceptuais*, *Desenvolvimento dos capítulos*, *Tratamento das temáticas*, *Desenhos/esquemas explicativos*, *Quadros síntese com resumos da matéria*, *Questões para resolver*, *Soluções das questões*, *Textos ao longo das explicações*, *Questões filosóficas ao longo das explicações*, *Textos no final de cada ponto ou subponto*, *Questionário no final de cada ponto ou subponto*, *Aspetos importantes que não foram tratados*, *Nota de originalidade*, *Aspetos positivos do manual* e *Aspetos menos positivos do manual*.

● **Escolhas dos manuais pelas escolas do Algarve**

- nos anos a que se referiu este estudo e que determinaram a análise destes manuais, o manual A obteve o número mais elevado de escolhas (seis), o que significa que foi adotado em seis escolas, supostamente seguido pelos professores e adquirido pelos alunos;
- o manual B foi escolhido em três escolas;
- os restantes manuais (C e D) foram adotados em duas escolas.

● **Número de páginas**

- o manual D é constituído por dois volumes, o 1º com 288 páginas e o 2º com 207 páginas: se for considerado o número total de páginas, verifica-se que é o manual D que tem de longe o maior número de páginas (contando com os dois volumes);
- o manual A apresenta o menor número de páginas (288);
- o manual B apresenta 304 páginas;
- o manual C tem 321 páginas.

● **Índice geral**

- é apresentado em todos os manuais, no início dos mesmos;
- no início de cada um dos dois volumes, o manual D apresenta um índice geral respeitante a ambos os volumes e que é igual em cada um deles.

● **Existência de um glossário**

- o glossário e/ ou índice de conceitos apenas é apresentado no manual D no final de cada volume (a listagem de conceitos é igual em ambos);
- os manuais A, B e C não apresentam qualquer glossário ou índice de conceitos.

● **Indicação de Bibliografia**

- a indicação de bibliografia faz-se nos manuais A, C e D da seguinte forma:
- manual A (no final do manual);
- manual C (a bibliografia respeitante a cada temática aparece no final de cada ponto ou capítulo e ainda existe a bibliografia geral que se encontra no final do manual);
- manual D (tem uma grande listagem de bibliografia, que é respeitante aos dois volumes).
- o manual B não apresenta indicação de bibliografia.

● **Indicação de legislação e de documentação**

- apresenta-se nos manuais C (ao longo da lista bibliográfica e de sítios na *internet*) e D (onde a documentação é apresentada nos sítios na *internet* que são indicados);
- os manuais A e B não apresentam indicação de legislação e de documentação.

- **Sugestões de leituras e de filmes**

- existem sugestões de leituras e de filmes em todos os manuais (A, B, C e D);
- no manual D, além da indicação de bibliografia, sugerem-se atividades complementares em cada capítulo.

- **Indicação de sítios na *internet***

- esta indicação existe nos manuais B, C e D;
- apenas o manual A não indica referências para consultas na *internet*.

- **Índice de textos**

- apresenta-se no manual D (no início de cada um dos dois volumes existe um índice de textos respeitante aos textos presentes em ambos e que é igual em cada um deles);
- os manuais A, B e C não apresentam índice de textos.

- **Índice de autores**

- não é apresentado índice de autores em qualquer destes quatro manuais analisados.

- **Consultor científico**

- os manuais (A, B e D) não apontam consultor científico;
- o manual C também não apresenta essa indicação, embora refira o apoio do *Centro para o Ensino da Filosofia da Sociedade Portuguesa de Filosofia*.

- **Indicação de Controlo de qualidade**

- feita apenas no manual B, da seguinte forma: na primeira página, indicam-se os critérios de apreciação de Manuais nos seus quatro pontos (1. *Organização e Método*; 2. *Informação*; 3. *Comunicação*; e 4. *Características materiais*) adequando-os ao guião de análise deste Manual, onde estes se encontram presentes;
- os manuais A, C e D não fazem qualquer indicação a esse respeito.

- **Apresentação do manual pelos autores**

- esta apresentação está em todos os manuais nas páginas iniciais;
- no manual A, os autores salientam as finalidades enunciadas no programa da disciplina e justificam a sua adequação ao manual;
- o manual B mostra-a na introdução (as páginas iniciais a azul) onde se enunciam os objetivos a desenvolver com o manual;
- o manual C apresenta-a no prólogo e nos agradecimentos;
- no manual D, no início de cada um dos volumes, aparece uma breve nota *ao leitor*, que apela para a reflexão crítica e pessoal dos assuntos apresentados.

Na parte respeitante à organização dos manuais em termos didáticos, considera-se o seguinte:

● **Abertura das Unidades**

- a abertura das unidades é cuidada atentamente nos quatro manuais, pelo menos com duas páginas (manuais B e C) e até mesmo quatro páginas, no caso do manual D;
- o manual D abre as unidades da mesma forma nos dois volumes: com quatro páginas, a primeira com uma imagem abstrata e uma frase (sempre diferentes); a segunda com a apresentação da temática que será tratada; a terceira com a localização da unidade no contexto total das restantes e a apresentação dos objetivos da disciplina; a quarta com o mapa conceptual dos assuntos que serão tratados. As cores do fundo da segunda página e da paginação total da unidade vão variando);
- no caso do manual A, a abertura das unidades faz-se com três páginas: a primeira com uma imagem alusiva e o título da unidade; a segunda com a continuação da imagem e a indicação dos pontos principais; a terceira com o título da temática e os subpontos a desenvolver, sendo que a estrutura da terceira página se repete nos subpontos seguintes.

● **Objetivos a desenvolver**

- a sua apresentação é feita nos manuais e é formulada nos manuais B, C e D, da seguinte forma:
- no manual B apresentam-se objetivos sempre no início de cada unidade, após a nomeação das temáticas com um formato semelhante em todas elas, seguidas de propostas, com a seguinte designação: *“O que pretendemos”, “No final desta unidade, o aluno deve ser capaz de”... “definir os seguintes conceitos”, “Responder às seguintes questões”*;
- no manual A não se apresentam objetivos, embora se pressuponha que estes estejam implícitos no tratamento das temáticas;
- o manual C indica na maior parte dos pontos e subpontos, os objetivos em traços breves num quadro amarelo que se intitula *O que vais aprender nesta capítulo?*;
- no caso do manual D, os objetivos estão na abertura da unidade, na terceira página, designada por *“o aluno deverá ser capaz de fazer no final deste capítulo”*.

● **Mapas conceptuais**

- existem mapas conceptuais nos manuais B, C e D;
- o manual B apresenta organogramas e esquemas conceptuais ao longo do desenvolvimento das temáticas;
- o manual C tem quadros explicativos e comparativos entre os conceitos e as ideias;

- no manual D existem mapas conceituais no início de cada unidade, referentes aos assuntos que são objeto de tratamento;
- o manual A não apresenta mapas conceituais, embora algumas vezes, no desenvolvimento do tratamento das temáticas, apareçam pequenos esquemas ou quadros explicativos.

● **Desenvolvimento dos capítulos**

- o desenvolvimento dos capítulos faz-se de acordo com as temáticas apresentadas;
- o manual A desenvolve os capítulos sempre com pontos e subpontos, terminando com atividades;
- o manual B desenvolve os capítulos de forma sequencial com explicações, quadros, síntese das ideias e atividades;
- no manual C, todos os capítulos são apresentados de forma aproximadamente igual, com muita explicação dos conceitos e das temáticas, apresentação de textos, muitas atividades e sugestões bibliográficas;
- o manual D estrutura os capítulos de forma semelhante uns aos outros, com *objetivos*, *mapa conceitual*, *pontos* e *subpontos*, terminando com *questionário*, *comentário*, *atividades complementares* e *soluções dos verifique se compreendeu*.

● **Tratamento das temáticas**

- os assuntos são tratados em todos os manuais de forma desenvolvida, aludindo a exemplos, textos e propondo atividades. No entanto, grande parte dos manuais atribui um peso muito maior à parte da Lógica (capítulo III do Programa de Filosofia), em detrimento das outras temáticas do programa que são tratadas com menor desenvolvimento, sobretudo a última (capítulo V do Programa de Filosofia);
- o manual A trata todas as temáticas com muito desenvolvimento. Cada unidade reparte-se em capítulos: a unidade 4 divide-se em três capítulos; a unidade 5 em três capítulos e a unidade 6 nos três temas que respeitam às opções propostas pelo programa da disciplina, sendo que cada uma destas unidades contém explicação dos conceitos, textos ao longo das explicações, tópicos resumidos dos assuntos e exercícios;
- o manual B também trata os temas de forma desenvolvida. As 3 partes do manual repartem-se em capítulos, sendo a ordem de tratamento dos temas, regra geral, a seguinte: apresentação das temáticas, ponto ou subponto do programa; quadros esquemáticos; ideias a reter; proposta de atividades e textos complementares;
- o manual C apresenta a temática referente à Lógica com muito desenvolvimento, ocupando mais de metade do manual (191 páginas num total de 321); as temáticas

restantes desenvolvem-se de forma razoável, com exceção das três últimas temáticas em opção da *Unidade Final V – Desafios e Horizontes da Filosofia*, que aparecem tratadas de forma diferente da proposta pelo programa²²⁰ de Filosofia, entre todas, englobando um total de 24 páginas;

- no manual D, os assuntos são bastante desenvolvidos: o 1º volume deste manual (289 páginas) é dedicado na íntegra à unidade de Lógica, repartindo-se em três capítulos (*Argumentação e lógica formal; Argumentação e retórica; Argumentação e filosofia*). Cada capítulo contém explicação dos conceitos, quadros comparativos, muitas atividades e exercícios, sendo organizados de forma bastante desenvolvida e atrativa, salientando-se os conceitos principais, acompanhados com desenhos, esquemas e explicações. O volume 2 trata dos capítulos IV e V do Programa de Filosofia; no caso do capítulo V, o tratamento faz-se de forma algo insuficiente apenas com um tema, não se contemplando outras opções; assim, embora nesta parte, o programa sugira três possibilidades em alternativa, ao optar por este manual fica-se reduzido a uma única, a que é ali apresentada: *A Filosofia e outros saberes*.

● **Desenhos e ou/esquemas explicativos dos assuntos apresentados**

- os manuais A, B e D apresentam desenhos e/ou esquemas explicativos que podem revestir diversas formas, levando o aluno a entender e a interessar-se pelos assuntos;
- o manual A utiliza muitos desenhos e esquemas;
- no manual B, há muitos esquemas e quadros síntese, surgindo organogramas com a ideia geral das matérias desenvolvidas;
- o manual D tem desenhos e esquemas;
- apenas o manual C não tem mapas conceptuais nem apresenta desenhos.

● **Quadros síntese com resumos da matéria**

- a sua apresentação é realçada sobretudo nos manuais B e D:
- no manual B, os esquemas apresentam-se com o título *Quadro síntese*, no final de cada ponto (por vezes, de cada subponto), surgindo tópicos de compreensão com a designação *ideias a reter*);
- no manual D existem muitos quadros síntese da matéria.
- os manuais A e C não têm quadros síntese com resumos da matéria, embora os resumos se apresentem de outro modo:
- o manual A apresenta com frequência tópicos e resumos gerais de ideias ou textos;

²²⁰ Neste manual, a distribuição desta parte é a seguinte: 1. *A Liberdade Individual e a Sociedade: o Público e o Privado*; 2. *Convicção, Tolerância e Diálogo*; 3. *Finitude e Temporalidade*.

- o manual C tem muitas explicações relativas aos assuntos tratados, por vezes completadas com pequenas conclusões.

● **Questões para resolver**

- no manual A, existem questões no final de cada subponto, sob a designação de “*Atividades*” que contêm várias perguntas. O Caderno de Atividades que se acrescenta ao manual e tem 48 páginas, é constituído por exercícios e questões referentes a cada unidade temática, contendo ainda exemplos de testes globais, mas sem propostas de resolução;

- no manual B, existem *propostas de atividades* com letras e traços a amarelo, no final de cada ponto ou subponto, havendo no final de cada capítulo ainda uma ficha formativa (a azul);

- o manual C apresenta muitas atividades constituídas por questões, no final de cada ponto ou subponto, havendo ainda pequenos conjuntos de questões;

- o manual D tem conjuntos de questões relativas a cada capítulo, com a designação “*Aplique os seus conhecimentos*”, constituídos por um questionário, um conjunto de propostas de comentários aos assuntos tratados com textos e/ou frases e atividades complementares.

● **Respostas às questões**

- as respostas às questões referidas no ponto anterior apenas são apresentadas no manual D, no final do mesmo;

- os manuais A, B e C não têm respostas às questões formuladas.

● **Textos ao longo das explicações**

- os manuais A e D propõem muitos textos ao longo das explicações e da apresentação dos conteúdos programáticos;

- o manual B tem poucos textos ao longo das explicações dos conceitos, embora existam muitos textos no final de cada ponto ou subponto designados *textos Complementares*, havendo ainda mais textos nas *propostas de atividades*;

- no manual C, não existem muitos textos ao longo das explicações dos conceitos, embora estejam no final de cada capítulo ou ponto, com a designação *para saber mais*. Nos conjuntos de atividades encontram-se ainda mais textos.

● **Questões filosóficas ao longo das explicações**

- são apresentadas questões filosóficas nos quatro manuais:

- no manual A, as questões filosóficas não são muito frequentes nos capítulos que se referem à unidade 4 (Lógica), dada a natureza desta temática (a lógica e as suas regras,

apresentação de conceitos, dados históricos). Nos restantes capítulos correspondentes a outras tematizações, as questões vão brotando da apresentação dos conceitos e das teorias dos autores;

- nos manuais B, C e D, as questões filosóficas surgem no decorrer da apresentação dos assuntos, sendo colocadas pelas próprias problemáticas apresentadas.

- **Textos no final de cada ponto ou subponto**

- são apresentados nos manuais B, C e D:

- o manual B apresenta textos no final de cada explicação de conceitos;

- o manual C tem alguns textos que aparecem no decorrer das explicações das temáticas, estando a maior parte deles no final de cada subponto com a indicação *para saber mais*, ou integrados no questionário, também no final dos subpontos, com o título *Atividades*;

- o manual D tem textos no decorrer das explicações, encontrando-se a maior parte deles no final de cada subponto com a indicação *para saber mais*, ou integrados no questionário, também no final dos subpontos, com o título *Atividades*.

- o manual A não tem textos no final de cada ponto ou subponto; no entanto, dada a profusão de textos no decorrer de cada capítulo, deduz-se que a intenção se prende com a sua consulta, à medida que decorre a explicação dos conceitos e a apresentação das ideias, aparecendo os textos no decorrer dos capítulos à medida que as ideias são expostas.

- **Questionário no final de cada ponto ou subponto**

- a sua existência é assinalada nos quatro manuais, da seguinte forma:

- o manual A tem sempre atividades e sugestões de trabalhos no final de cada subponto a que se referem os conceitos tratados;

- o manual B apresenta *propostas de atividades* no final de cada ponto ou subponto, com letras e traços a amarelo, estando uma *ficha formativa* (a azul) no final de cada capítulo, sendo as questões e os exercícios muito frequentes;

- no manual C, existe sempre um questionário ou conjunto de atividades no final de cada ponto ou subponto;

- o manual D apresenta um quadro com exercícios de verdadeiro/falso no final de cada subponto intitulado *Verifique se compreendeu*. Este manual tem ainda um conjunto de questões “*Aplique os seus conhecimentos*” constituído por um questionário, comentário de frases e/ou textos e outras atividades complementares.

- **Aspetos do Programa que não são tratados**

- o manual A é aquele onde todos os aspetos programáticos aparecem tratados;

- os manuais B, C e D apresentam lacunas no tratamento da última parte do programa de Filosofia (unidade V– *Desafios e horizontes da Filosofia*);
- no manual B, apenas se contemplam duas possibilidades de opção (*A Filosofia na Cidade* e *A Filosofia e o Sentido*) e não três como o programa sugere. O manual não trabalha a possibilidade de opção: *A Filosofia e os outros saberes*;
- o manual C contempla a opção entre as três temáticas, mas estas são expostas de forma muito incompleta, não correspondendo exatamente as temáticas apresentadas às que se encontram no programa. Atendendo ao rigor e ao desenvolvimento dos outros capítulos deste manual e ao facto de este capítulo se apresentar para um período letivo inteiro (o terceiro), o tratamento desta parte parece demasiado superficial;
- o manual D apenas dispõe de uma possibilidade de entre as três opções possíveis neste capítulo. O professor (e os alunos) ficam assim limitados: ou trabalham a temática apresentada (*A filosofia e os outros saberes*) com o material que é sugerido e apresentado neste manual, ou optam por outra possibilidade (*a Filosofia e o sentido* ou *A Filosofia e a cidade*) tendo de recolher elementos de trabalho e recursos em outras fontes.

● Originalidade

- no manual A, as cores respeitantes a cada unidade programática e que acompanham toda essa unidade dão um sentido de coerência e continuidade dentro dos capítulos respeitantes: azul na unidade 4, vermelho escuro na unidade 5 e verde na unidade 6;
- no caso do manual B, é a organização do manual que pode ser considerada original pela facilidade com que este se manuseia; a originalidade reside ainda no facto de a primeira página indicar o controlo de qualidade, como acontece com o manual correspondente a este, da mesma editora e autores e com o mesmo nome, respeitante ao 10º ano;
- no manual C, existe originalidade na capa, onde se apresenta a imagem de um quadro²²¹;
- no manual D, existem dois volumes, tratando o primeiro exclusivamente a temática “*Racionalidade argumentativa e Filosofia*”; e o segundo, os pontos “*O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*” e “*Desafios e horizontes da Filosofia*”. Se esse facto pode não ser propriamente original, quando se pensa nos alunos e no peso que

²²¹ A imagem na capa deste manual é de um quadro de Vermeer, *O Geómetra*.

transportam diariamente nas mochilas, a apresentação do manual em dois volumes pode ser uma solução com alguma originalidade que se considera bem-vinda.

● **Aspetos mais positivos de cada manual**

- no manual A, o fácil manuseio e o aspeto atrativo das temáticas, a profusão de textos, a apresentação, com os capítulos por cores que facilitam a consulta e a procura, a quantidade de dados e de explicações, as atividades sugeridas e a facilitação das ideias para o professor na lombada (no caso do manual que se destina ao docente) onde existem sugestões para o tratamento dos temas e respostas possíveis às questões, sendo aspetos que podem ser considerados positivos;
- no manual B, são positivos a quantidade de esboços, tópicos, quadros, resumos, que possibilitam fácil e rápida apreensão dos conceitos aos alunos;
- no manual C considera-se positivo o rigor no tratamento científico dos assuntos, em especial nos casos referentes à unidade da Lógica e a apresentação dos filósofos com uma pequena biografia anexa sobre cada um deles, sempre que o respetivo nome é referido no tratamento das temáticas;
- no manual D, como já se considerou a propósito da originalidade, a distribuição do manual em dois volumes pode ser vantajosa, uma vez que se distribui o peso total, tornando-se cada um deles mais leve e fácil de transportar. Podem ainda considerar-se elementos positivos, a cor e a profusão de imagens, sendo elementos apelativos e motivadores para a aprendizagem, dada a faixa etária dos alunos.

● **Aspetos menos positivos de cada manual**

- No manual A, o facto de não haver textos no final das unidades (embora existam no decorrer das explicações dos conceitos) pode ser um obstáculo; na unidade IV do Programa, os temas de opção²²² encontram-se em poucas páginas, sugerindo outras investigações, é certo, mas ainda assim, apresentados com ligeireza; na unidade V, as opções propostas pelo programa são todas contempladas, embora estejam pouco desenvolvidas;
- no manual B, salienta-se como sendo menos positivo o aspeto monocromático do azul que domina todo o manual, e que o pode tornar visualmente menos apelativo do que os outros;

²²² Sobre “*O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*”.

- no manual C, alguns aspetos menos positivos são: o peso demasiado grande que se deu à unidade da Lógica em detrimento das outras, faltando dados da unidade V do programa; o facto de haver poucos textos de apoio e poucas imagens;
- no manual D, na unidade V do programa, apenas se apresenta uma possibilidade de entre as três opções possíveis deste capítulo. O professor (e os alunos) ficam assim limitados: ou trabalham a temática apresentada (*A Filosofia e os outros saberes*) com o material que é dado no manual, ou optam por outra possibilidade (*a Filosofia e o sentido* ou *A Filosofia e a cidade*) tendo de recolher elementos de trabalho e recursos bibliográficos em outras fontes e/ou manuais.

● Temas desenvolvidos (em opção)

A parte respeitante aos Temas (em opção) no Capítulo IV - *O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica*, apresentados como *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica*, pressupondo que seja escolhido apenas um deles, existe nos quatro manuais.

- o manual A apresenta muitas possibilidades: *temas/problemas bioéticos* (onde se inserem alguns exemplos de *problemas bioéticos*²²³;
- o manual B contempla duas opções²²⁴;
- no manual C apresentam-se três possibilidades de opção, repartidas em capítulos²²⁵;
- o manual D também apresenta muitos *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica*²²⁶.

6.6.1.2.2. Os autores dos textos e/ou frases apresentados nos manuais do 11º ano

Como se referiu na análise aos manuais do 10º ano, também nos manuais do 11º ano, a apresentação de textos filosóficos se considera de extrema importância e necessidade. Também neste caso, se constatou que alguns dos autores cujos textos e/ ou frases apresentados, aparecem mais de uma vez no mesmo manual; outras vezes, o mesmo autor também se encontra em vários dos manuais que foram objeto deste estudo.

²²³ Tais como: A – *Modificação do genoma humano*; B – *Clonagem*; C – *Aborto/ Interrupção voluntária da gravidez*; D – *Eutanásia*; E – *Doação e transplante de órgãos*; F – *Alimentos transgénicos*) e o *impacto da sociedade da informação na vida quotidiana*.

²²⁴ As opções contempladas neste manual, nesta parte, são: *A ciência, o poder e os riscos* (opção A) e *Tecnociência e a ética* (opção B).

²²⁵ *A Clonagem Humana, Os Direitos da Natureza e Os Direitos dos Animais*.

²²⁶ Os temas deste manual são: *A cultura científico-tecnológica, Da ferramenta à automação, Do saber ao poder, O cientismo, A tecnociência, Riscos da tecnociência, O valor da ciência e De uma ética antropocêntrica a uma ética cosmocêntrica*.

Dessa análise comparativa resultaram quadros, a partir dos quais se tecem comentários sobre os autores cujos textos e/ou frases aparecem mais nos manuais. Apresenta-se em anexo (Anexo 8 – Quadro 2) a listagem com a totalidade dos autores constantes nos manuais do 11º ano. O aparecimento dos autores de frases e/ou textos nessa listagem acontece desde que os mesmos tenham sido citados a propósito de um texto ou de uma frase, pelo menos uma vez.

Da análise do **Anexo 8 – Quadro 2**, conclui-se que são em grande número os autores constantes nos manuais do 11º ano: o número total é 233, não contando com os autores dos excertos de artigos científicos ou de jornal, onde apenas se menciona a origem e não o autor.

No entanto, muitos destes 233 autores aparecem apenas uma vez; outros têm textos que são referidos mais de uma vez, mas apenas num dos manuais.

O facto de alguns autores aparecerem em vários manuais prende-se com as temáticas tratadas.

Nos quadros 37, 38 e 39 indicam-se os autores cujos textos e/ou frases estão presentes em dois, três e quatro (a totalidade) dos manuais do 11º ano que foram objeto desta análise. Nestes quadros retirou-se a indicação das obras de onde provêm os textos e/ou frases que são apresentados nos manuais, embora a sua proveniência (quando é indicada no manual respetivo) se encontre na totalidade, no quadro 2 do anexo 8.

O **quadro 37** indica os autores cujos textos e/ou frases se encontram presentes em dois dos manuais. Constata-se que o número de autores que aparecem em dois dos manuais é elevado (27 autores). Por vezes, aparecem vários textos e/ou frases do mesmo autor num mesmo manual. É o caso de Breton, cujas referências (em número de 14) aparecem no manual A. Outros casos, mas já com menos textos, são: Cordón & Martinez (5 referências no manual A e 5 referências no manual B); Hessen (7 referências no manual A e 2 no manual D); Meyer (5 referências no manual A e 2 no manual B); Fernando Savater (5 referências no manual B e 1 no manual A) e Salmon (4 referências no manual B e 1 no manual D).

A inserção destes autores relaciona-se com o teor dos assuntos tratados nos manuais do 11º ano: os textos de Breton e de Meyer são utilizados a propósito da Argumentação (pontos 2 e 3 do capítulo III do Programa); Hessen, na parte relativa ao conhecimento (capítulo V do Programa); Cordón & Martinez nas referências aos filósofos e às teorias

filosóficas (capítulos III e IV do Programa de Filosofia) e Salmon, na parte respeitante à Lógica (capítulo III).

Quadro 37 - Autores constantes em 2 dos 4 manuais do 11º ano

Listagem de autores cujos textos (poemas, frases, afirmações...) são apresentados nos manuais:	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D - “Um outro olhar sobre o mundo” (2 vols.)
Ayer, Alfred		•		•
Breton, P.	••••••••••	••		
Bunge, Mário		•••		••••
Camus, Albert	•	••		
Cordón & Martínez	•••••	•••••		
Ferreira, Vergílio		•		•
Gadamer	•			•
Granger, Gilles	•			•
Hartmann, Nicolai	•	•		
Hessen, J.	•••••••			••
Huisman, D. & Vergez, A.		•		••
Kuhn, T.		••	•	
Meyer, M.	•••••	••		
Morente, García & Bengoechea, Juan	•			••
Nunes, Adérito Sedas	••	•		
Ortega y Gasset, J.	•		•	
Palmer, Richard	••			•
Pessoa, Fernando	••	•		
Piaget, Jean	•	•		
Protágoras de Abdera			••	•
Reeves, Hubert.		•		•
Romeyer-Dherbey, Gilbert	•		•	
Russell, Bertrand	•			•
Salmon, W. C.		••••		•
Savater, F.	•	•••••		
Singer, Peter		•	••	
Warburton, Nigel		•••	•	

O **quadro 38** apresenta os autores que estão presentes em três dos quatro manuais do 11º ano. Da sua visualização, conclui-se que o número de autores cujos textos e/ou frases se encontram presentes em três dos manuais é menor (8 autores).

Quadro 38 - Autores constantes em 3 dos manuais do 11º ano

Listagem de autores (por ordem alfabética) cujos textos (poemas, frases, afirmações...) são apresentados nos manuais:	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Bachelard, G.	•		•	••
Einstein, Albert	•	••		•
Grácio, R.	••••		••••	•
Hegenberg, Leonidas	••	•••		••••
Hume, David	••	•	••	
Morin, E.	••••••••••	•		•
Perelman, C.	•••••••		•••••	•••••
Platão	•••	•	••••••••••	

Quanto aos casos em que aparecem vários textos e/ou frases do mesmo autor no mesmo manual, encontram-se: Edgar Morin (10 textos no manual A, 1 no manual B e 1 no manual D); Perelman (7 referências no manual A, 5 no manual C e 5 no manual D); Platão (9 textos no manual C, 3 no manual A e 1 no manual B); Hegenberg (4 textos no

manual D, 2 no manual A e 3 no manual B) e Rui Grácio (4 textos no manual A, 4 no manual C e 1 no manual D).

A razão desta coincidência dos textos dos mesmos autores em três manuais, deve-se mais uma vez, ao teor dos assuntos tratados e à atualidade desses autores, cuja aparição é quase uma constante em muitos manuais: os textos de Bachelard, Einstein, Hegenberg e Hume aparecem na parte relativa à Epistemologia (capítulo IV do Programa), os de Grácio e Perelman são sobre Argumentação (Capítulo III do Programa de Filosofia); os textos de Morin e os de Platão relacionam-se praticamente com todos os conteúdos do 11º ano.

O **quadro 39** informa dos autores cujos textos e/ou frases se encontram na totalidade da amostra analisada, ou seja, nos quatro manuais do 11º ano (4 autores): Descartes, Maurice Gex, Kant e Karl Popper.

Quadro 39 - Autores constantes nos 4 manuais do 11º ano

Listagem de autores (por ordem alfabética) cujos textos (poemas, frases, afirmações...) são apresentados nos manuais:	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Descartes	••	•	••••	•
Gex, Maurice	•	•	•	•
Kant	•••••	•	••••	••
Popper, K.	•••••	•	••	•

O filósofo Kant já totalizava textos em todos os manuais do 10º ano e aparece agora em todos os do 11º ano (6 textos no manual A, 4 no manual C, 2 no manual D e 1 no manual B).

Analisando-se a pertinência da frequência destes autores, conclui-se que: Descartes e Kant, sendo autores clássicos, relacionam-se com os conteúdos do capítulo IV do programa de Filosofia; da mesma forma, enquanto contemporâneo, Karl Popper enquadra-se nos conteúdos do capítulo IV do Programa, em relação ao conhecimento científico e à Epistemologia; Maurice Gex, autor contemporâneo, enquadra-se na Lógica (capítulo III do Programa de Filosofia).

6.6.1.2.3. Imagens de filósofos, pensadores e/ou outras figuras nos manuais do 11º ano

Na análise dos manuais do 11º ano seguiu-se a mesma orientação que já se havia tomado quanto aos manuais do 10º ano. Assim, analisam-se as imagens presentes nos manuais do 11º ano, sobretudo as que se referem a filósofos e/ou pensadores e as que

são de pinturas e/ou de outras manifestações artísticas. Dessa análise fizeram-se quadros e retiraram-se conclusões.

O **quadro 40** refere-se ao número de imagens de filósofos e/ou outras figuras apresentados, por capítulo ou tema dos conteúdos programáticos nos manuais que foram objeto desta análise.

Quadro 40 - Imagens de filósofos, pensadores e outras figuras, por capítulo nos manuais do 11º ano

Manuais	Imagens na parte III - Racionalidade Argumentativa e Filosofia	Imagens na parte IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica	Imagens na parte V - Unidade final – Desafios e Horizontes da Filosofia
Manual A	15	14	2
Manual B	5	7	1
Manual C	11	11	0
Manual D	10	18	0

Da observação do quadro 40 (e dos quadros 1 e 2 do Anexo 10), conclui-se o seguinte:

- o manual A é aquele que apresenta maior número de imagens totais de filósofos e/ou pensadores de outras áreas (31), seguido de muito perto pelo manual D (28 figuras);
- o manual B apresenta o número menor de imagens de filósofos e/ou outras figuras (13 no total);
- na parte respeitante ao ponto III do programa de Filosofia - *Racionalidade Argumentativa e Filosofia*, o manual A apresenta maior número de imagens de filósofos e/ou outras figuras (15), ficando em segundo lugar o manual C (11), seguido do manual D (10). O manual B tem apenas 5 imagens de filósofos e/ou outras figuras;
- na parte IV do programa de Filosofia - *Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica*, o manual D apresenta maior número de imagens de filósofos e/ou outras figuras (18), ficando em segundo lugar o manual A (catorze), seguido do manual C (onze). O manual B apresenta apenas sete imagens nesta parte;
- é na parte V do programa de Filosofia - *Unidade Final - Desafios e Horizontes da Filosofia*, que existe menor número de imagens de filósofos e/ou figuras públicas nos manuais, havendo mesmo dois deles que não as apresentam (manuais C e D). O manual A tem 2 imagens e o manual B apenas 1.

As razões para as diferenças numéricas das figuras apresentadas devem-se ao facto de os conteúdos dos capítulos III e IV do Programa de Filosofia se prestarem mais à apresentação de imagens de pessoas, cujos contributos relacionados com as áreas da Lógica, da Argumentação e do Discurso (capítulo III do Programa) e do Conhecimento, da Ciência e da Epistemologia (capítulo IV do Programa) são significativos, do que o

capítulo V do Programa, cujas temáticas envolvem mais a inserção de imagens gerais que permitam a reflexão livre do que de pessoas concretas. Além disso, o número de páginas que os manuais consagram aos temas do último capítulo do Programa é substancialmente menor do que aquele que destinam aos temas relacionados com os dois primeiros capítulos do Programa (Capítulos III e IV do Programa de Filosofia).

O **quadro 41** apresenta a análise comparativa do total de imagens de filósofos ou outras figuras, nos manuais que foram objeto desta análise.

Quadro 41 - Figuras apresentadas nos manuais do 11º ano

Manuais	Filósofos	Pensadores e/ou outras figuras
Manual A	28	3
Manual B	11	2
Manual C	17 (Platão está apresentado duas vezes)	4
Manual D	17 (Aristóteles e Kant estão apresentados duas vezes)	9

Da leitura deste quadro, conclui-se o seguinte:

- os filósofos são em muito maior número do que as figuras de outras áreas em todos os manuais;
- o manual A apresenta maior número de filósofos (28), seguindo-se-lhe o manual C (18) e D (17), ficando em último lugar o manual B com 11 imagens;
- alguns filósofos aparecem mais de uma vez no mesmo manual (é o caso de Platão no manual C e de Aristóteles e Kant no manual D);
- quanto às figuras de outras áreas, o número mais elevado encontra-se no manual D (9), seguindo-se os manuais C e A (3). O manual B apresenta apenas 2 figuras públicas.

O **quadro 1 do Anexo 10** apresenta a listagem total de imagens de *Filósofos, Cientistas e Autores / Outras figuras relevantes* nos manuais do 11º ano, por ordem alfabética.

O **quadro 2 do Anexo 10** informa dos Filósofos e outras figuras nos manuais do 11º ano em duas colunas, distinguindo na primeira os filósofos que aparecem em cada manual e na segunda, os pensadores e/ ou outras figuras.

Da análise do Anexo 10, quadro 2, retiram-se as conclusões seguintes:

- quanto aos filósofos da Antiguidade, existem referências aos seguintes autores: Tales de Mileto (uma vez no manual C); Parménides (uma vez no manual D); Sócrates aparece três vezes, sendo referido uma vez em cada um dos manuais A, B e C, mas não se encontra no manual D; Aristóteles aparece cinco vezes, sendo referido nos manuais

A, B e C, uma vez, e no manual D, duas vezes; Platão aparece cinco vezes, estando nos manuais A, B e D uma vez, e no manual C aparece duas vezes;

- não sendo filósofo, Péricles, é referido três vezes, em três manuais (Manuais A, B e C). A sua dimensão política faz dele uma personagem constante na unidade da Lógica, na parte respeitante à oratória e à retórica. Por razões semelhantes, encontra-se Temístocles, que é referido uma vez, no manual C;

- as imagens de alguns cientistas da época moderna estão distribuídas da seguinte forma: Nicolau Copérnico (uma vez, manual B); Tycho Brahe (uma vez, manual C); Galileu Galilei (2 vezes, manuais B e D);

- na parte dos filósofos da Época Moderna, Descartes aparece cinco vezes, estando referido em todos os manuais uma vez, com exceção do manual C, em que aparece duas vezes;

- George Berkeley aparece duas vezes (manual A e D). Leibniz também aparece duas vezes (manuais A e D);

- enquanto filósofo empirista da Época Moderna, David Hume aparece 4 vezes, sendo referido em todos os manuais uma vez. Francis Bacon é apresentado uma vez num único manual (manual A);

- as referências ao filósofo Immanuel Kant estão em todos os manuais: os manuais A e B apresentam imagens de Kant, o manual C tem um retrato de Kant aos 44 anos e o manual D apresenta duas imagens suas;

- no que concerne aos autores do século XIX, surgem Augusto Comte (referido em dois manuais, A e D), Karl Marx (referido uma vez, no manual B) e Friedrich Nietzsche (referido uma vez, no manual A);

- na parte respeitante à Epistemologia do século XX, são apresentados os autores: Thomas Kuhn, 2 vezes (manuais A e C); Gaston Bachelard, 2 vezes (manuais A e D) e Karl Popper, 4 vezes, com uma imagem em cada manual;

- Bertrand Russell é referido duas vezes nos manuais C e D;

- no que se refere ainda ao século XX, algumas figuras aparecem uma única vez: (Albert Einstein, manual B); Perelman (manual A); Edmond Husserl (manual A); Gadamer (manual A); Jean Piaget (manual A); Karl-Otto Apel (manual A); Michel Meyer (manual A); S. Toulmin (manual A) e Vitaly Goldansky (manual D);

- as figuras que estão em todos os manuais são filósofos: Aristóteles, David Hume, René Descartes, Immanuel Kant, Karl Popper e Platão.

Desta análise pode concluir-se ainda o seguinte:

- todos os autores aparecem relacionados com as temáticas do programa de Filosofia;
- apesar de haver figuras de outras áreas que surgem em vários manuais, em todos eles se encontram também imagens de filósofos;
- não existem autores da Idade Média nestes manuais do 11º ano.

Nos manuais, a imagem apresentada é acompanhada pelo nome e pelas datas, de nascimento e de morte, quando é esse o caso. Dado que os elementos relativos à dimensão histórica da Filosofia não fazem parte dos conteúdos programáticos, as referências aos autores, são-no relativamente a certos aspetos das suas teorias, que são aqueles que se relacionam com as temáticas apresentadas. Dessa forma, outras figuras que não são filósofos, surgem também associadas aos assuntos tratados.

As figuras que se apresentam e que não são filósofos, são pessoas das mais variadas áreas, tais como:

- investigação científica (manual D: Claude Bernard, Marie Curie, Vitaly Goldanski, Jacques-Yves Cousteau, Jacques Delors e Stephen J. Gould);
- política (manual A: General De Gaulle, Péricles; manual B – Péricles; manual C – Péricles, Temístocles, Demóstenes; manual D - Francisco Louçã);
- Direito (manual D: Proença de Carvalho);
- Igreja (manual B: Padre António Vieira);
- Educação (manual A: Helen Keller);
- Publicidade (manual D: Oliviero Toscani).

O **quadro 42** apresenta o número total de filósofos e de outras figuras cujas imagens se encontram nos manuais do 11º ano.

Quadro 42 - Imagens de filósofos e outras figuras por capítulo ou tema nos manuais do 11º ano

Manuais	Imagens III - Racionalidade Argumentativa e Filosofia	Imagens IV - Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica	Imagens V – Unidade Final - Desafios e Horizontes da Filosofia 3 temas em opção	Total de imagens (filósofos, pensadores e/ou outras figuras)
Manual A	15	14	2	31
Manual B	5	7	1	13
Manual C	11	11	0	22
Manual D	10	18	0	28

Da sua análise, comparando as imagens dos manuais referentes a filósofos, pensadores e/ou outras figuras com o programa da disciplina de Filosofia, constata-se o seguinte:

- as temáticas da Filosofia e as que se lhe relacionam e associam são atuais e abrangentes, permitindo o desenvolvimento de cada aluno enquanto ser humano

reflexivo e atuante, contribuindo para variados conhecimentos e propiciando problematizações acerca da realidade e das situações relacionadas com a existência humana.

- os manuais de Filosofia não fazem uma transmissão cega das temáticas do programa, apresentando-se como meios dinâmicos e vivos, através dos quais se torna possível empreender caminhos diferenciados, utilizando formas diversificadas de trabalhar competências e conteúdos e de dar a conhecer a multiplicidade, a diversidade e a riqueza dos assuntos apresentados.

6.6.1.2.3.1. Imagens de quadros, esculturas e outras manifestações artísticas nos manuais do 11º ano

Como na análise respeitante à totalidade de quadros apresentados nos manuais do 10º ano (ponto 6.6.1.1.3.2.), seguiu-se modelo semelhante quanto aos manuais do 11º ano.

Observa-se o **quadro 43**, que indica o número total de imagens de pinturas nos manuais do 11º ano.

Quadro 43 – Pinturas nos manuais do 11º ano

Autores:	Manual A “Contextos 11” -	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo”
Total de pinturas	43	4	27	3

Da sua análise conclui-se o seguinte:

- o manual A é aquele que apresenta número maior de representações de pinturas, com 43 imagens;

- em segundo lugar, encontra-se o manual C, com 27 imagens;

- com pouquíssimas imagens de pinturas estão os manuais B (4 imagens) e D (3 imagens).

Da análise do **Anexo 10 - quadro 3**, correspondente às imagens totais das pinturas e dos seus autores (discriminadas por obra e por autor), referente aos manuais do 11º ano, podem ser retiradas algumas conclusões:

- existem diferenças significativas entre os manuais do 11º ano que apresentam muitas imagens de pinturas (A e C) e aqueles que apresentam poucas (B e D);

- como também foi referido, aquando da análise feita aos manuais do 10º ano, as imagens de pinturas apresentadas neste contexto são sempre muito mais do que simples elementos decorativos, pois ajudam a enquadrar as reflexões e as temáticas em questão.

Constata-se ainda que as referências ao mesmo autor se encontram em mais de um manual. O **quadro 1** do anexo 14 indica os autores cujos quadros estão presentes em dois dos quatro manuais do 11º ano, fazendo-se também referência às obras apresentadas. Da sua análise conclui-se o seguinte sobre os autores e os quadros que se encontram nos manuais do 11º ano:

- são cinco os autores que aparecem em dois dos quatro manuais analisados: Escher (manuais A e C); Rembrandt (manuais B e C); Magritte (manuais A e D); Dali (manuais A e B) e Kandinski (manuais A e C);
- nos autores mencionados, não existem obras repetidas de uns manuais para outros;
- nos manuais do 11º ano, a mesma obra não surge repetida no mesmo manual;
- não existem obras de artistas desconhecidos (ou que não sejam mencionados) nestes manuais;
- um dos manuais do 11º ano (manual C) apresenta na capa a imagem (um pormenor) de uma pintura de Jan Vermeer, *O Geómetra*, já referido.

Como sucedeu na análise dos manuais do 10º ano, neste caso, a análise das imagens referentes a outras representações artísticas que não são quadros, também é muito importante.

Existem também imagens de esculturas nos manuais do 11º ano (**Anexo 14, quadro 2**), embora sejam em número muito menor do que as imagens dos quadros. A função das imagens de esculturas é semelhante à das imagens dos quadros, pretendendo levar os alunos a pensar sobre elas, a relacioná-las com as temáticas da Filosofia e fazendo isso, com as questões da vida e da existência humana em geral. Assim, da análise do quadro 2 do anexo 14, referente às imagens de esculturas e de gravuras apresentadas nos manuais do 11º ano, conclui-se o seguinte:

- existem pouquíssimas imagens de gravuras;
- encontram-se imagens de esculturas e/ou gravuras nos manuais B, C e D (uma imagem em cada manual) e nenhuma no manual A;
- no total, os autores de esculturas nos manuais do 11º ano são (por ordem alfabética): Anders, Giacometti e Henry Moore.

As escolhas feitas pelos autores de manuais do 11º ano quanto à apresentação de imagens de pinturas e de esculturas sugerem a reflexão e a possibilidade de múltiplas abordagens no tratamento dos temas do Programa de Filosofia. Se no programa do 11º ano já não consta a parte da Estética (capítulo II do programa de Filosofia, tratada em alternativa com os valores religiosos, no 10º ano), os conteúdos programáticos do 11º

ano (capítulos III, IV e V do Programa de Filosofia) permitem a leitura abrangente e polissêmica que a obra de arte pode dar; a observação das imagens de pinturas pode levar os alunos a relacioná-las com os assuntos tratados, constatando assim que os temas filosóficos se relacionam com a vida e as produções humanas, permitindo a obra de arte inúmeras leituras e interpretações.

6.6.1.2.4. Opções programáticas nos manuais do 11º ano - *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica*

O ponto 3 do capítulo IV do programa do 11º ano²²⁷ contempla o tratamento de um tema de opção. As possibilidades são várias, sendo algumas delas apresentadas pelo programa, conforme se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 44 – Temas de opção sugeridos pelo Programa do 11º ano

Temas de opção sugeridos pelo Programa do 11º ano na parte 3 do capítulo IV, <i>Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica</i> - Opção por UM tema/problema	● a ciência, o poder e os riscos
	● a construção histórico-social da ciência
	● o trabalho e as novas tecnologias
	● o impacto da sociedade da informação na vida quotidiana
	● a industrialização e o impacto ambiental
	● a investigação científica e os interesses económico-políticos
	● a tecnociência e a ética
	● a manipulação genética
	● outros

Fonte: adaptado a partir de Henriques, Vicente & Barros (2001)

Tal como nos temas de opção no 10º ano, também no 11º ano, as alternativas de opção que são apresentadas, contemplam a possibilidade da existência de *outros* temas, apontando o programa para cada docente ou departamento disciplinar tomar essa decisão da forma que lhe aprouver. Da observação dos temas apresentados pelo programa (cf. quadro 44), constata-se a articulação existente entre todos eles e o conhecimento, os valores sociais e a cidadania.

Conforme sugestão do programa (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 34), o tratamento desta parte, que se encontra integrada no Capítulo IV do Programa de Filosofia - *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*, com a designação *Temas / Problemas da cultura científico-tecnológica* desenvolve-se ao longo de 8 aulas de 90 minutos.

²²⁷ Henriques, Vicente & Barros (2001: 13). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*.

O modo de tratamento desta temática também é sugerido pelo programa (2001: 34) que indica que deve ser feita de forma livre, ainda que se apresentem sugestões que são decorrentes do trabalho autónomo de reflexão e “pesquisa documental” em diversas fontes e da capacidade de tratamento e organização dos materiais recolhidos. O programa sugere ainda a “redação de um texto, elaborado de acordo com o plano / guião de enquadramento, de análise e de conclusões”, onde os resultados finais podem ser “trabalhos escritos de desenvolvimento de um tema ou trabalho monográfico”, propondo a sua apresentação através de “formas públicas de apresentação oral dos trabalhos que poderão ser acompanhadas de uma exposição temática organizada” (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 34).

O quadro seguinte apresenta as opções que se apresentam nos manuais do 11º ano.

Quadro 45 - Temas em opção nos manuais escolares - 11º ano

Como são tratados os temas de desenvolvimento em opção alargada No 11º ano, o ponto 3 do Capítulo IV do Programa de Filosofia - <i>O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica - Temas / Problemas da cultura científico-tecnológica</i>	
Manual A – 6 escolhas “Contextos 11”, José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares, Porto Editora	Opção A -Temas/Problemas bioéticos Opção B - O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana
Manual B – 3 escolhas “705 Azul 11º ano” Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho, Texto Editora	Opção A - A Ciência, o Poder e os Riscos Opção B - Tecnociência e Ética
Manual C “Filosofia 11” Álvaro Nunes, Júlio Sameiro, Luís Rodrigues, Plátano Editora	Problemas da cultura tecnológica: Bioética e Ética Ambiental Opção A - A Clonagem Humana Opção B - Os Direitos da Natureza Opção C - Os Direitos dos animais
Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes) Maria Antónia Abrunhosa e Miguel Leitão, Asa Editora	-A ciência, o poder e os riscos

O quadro 2 do Anexo 12, aponta para as opções contempladas nos 4 manuais do 11º ano que foram objeto desta análise. Da sua observação, retiram-se conclusões que se complementam com a análise do quadro 45:

- um manual apresenta três temas (manual C);
- dois manuais contemplam dois temas (manuais A e B);
- apenas um manual tem um único tema (manual D);
- o manual A tem dois temas de opção em alternativa: *Temas/Problemas bioéticos* e *O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana*;
- o manual B também apresenta dois temas de opção: *A Ciência, o Poder e os Riscos* e *Tecnociência e Ética*;
- o manual C oferece três temas de opção partindo da temática *Problemas da cultura tecnológica: Bioética e Ética Ambiental: A Clonagem Humana, Os Direitos da Natureza* e *Os Direitos dos animais*;
- o manual D tem um único tema: *A ciência, o poder e os riscos*.

Quanto ao desenvolvimento que é dado a cada um dos temas, é o seguinte:

- no manual A, o assunto *Temas/Problemas bioéticos* desenvolve-se ao longo de 9 páginas, através de vários pontos²²⁸ com seis exemplos de situações problemáticas que se lhe associam.
- o segundo tema do manual A, *O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana*²²⁹, segue a mesma linha orientadora do primeiro, desenvolvendo os assuntos com base em muitos textos, sendo as imagens raras mas exemplificativas;
- o manual A tem explicações e textos alusivos a cada temática;
- o manual B também apresenta dois temas: *A Ciência, o Poder e os Riscos e Tecnociência e Ética*. O desenvolvimento de cada tema faz-se em 10 páginas²³⁰;
- o manual B apresenta explicações, dados e problematização dos conceitos, existindo poucas imagens, embora estas sejam bastante significativas;
- sendo aquele que tem um leque maior de opções possíveis com três temas, o manual C desenvolve-as em poucas páginas²³¹;
- o tema 1 do manual C é *A Clonagem Humana*²³²;
- o tema 2 do manual C é *Os Direitos da Natureza*²³³;
- o tema 3 do manual C é *Os Direitos dos animais*²³⁴;
- o manual D é aquele que apresenta o tema (único) tratado com maior desenvolvimento e número de páginas²³⁵; no entanto, este manual apenas apresenta um tema, canalizando

²²⁸ Contextualização – o que é a bioética?, seguido de apresentação de *problemas bioéticos* através de alguns exemplos: A – Modificação do genoma humano; B – Clonagem; C- Aborto/interrupção voluntária da gravidez; D – Eutanásia; E – Doação e transplante de órgãos e F – Alimentos transgénicos. Os seis exemplos apresentados relacionam-se com textos de especialistas das referidas áreas.

²²⁹ No caso do segundo tema, o desenvolvimento dá-se através dos seguintes pontos: *Contextualização – o que é a sociedade da informação? Os problemas decorrentes do impacto da informação/comunicação na sociedade – alguns exemplos, O excesso de informação – a confusão entre informação e conhecimento, Um novo homem, A educação na sociedade da informação – a possibilidade da infoexclusão, Segurança e privacidade na sociedade da informação, Comunicação e democracia e O futuro da humanidade e as máquinas.*

²³⁰ O tema 1 do manual B desenvolve-se através de explicações, esquemas e quadros, pequenas imagens e referência a situações da atualidade, terminando com um conjunto de ideias a reter, um quadro síntese esquemático dos assuntos tratados e um conjunto de 2 textos, cada um com duas questões.

O tema 2 do manual B desenvolve-se de forma semelhante ao tema anterior.

²³¹ Os temas em opção deste manual desenvolvem-se da seguinte forma: *A Clonagem Humana* (10 páginas), *Os Direitos da Natureza* (4 páginas) e *Os Direitos dos animais* (8 páginas) encontram-se integrados na perspetiva *Problemas da cultura tecnológica: Bioética e Ética Ambiental*

²³² O tema apresenta-se através de explicações, textos e muitos desenhos alusivos à temática que são facilmente compreensíveis. Dão-se exemplos dos tipos de clonagem reprodutiva e terapêutica. Segue-se um *dossiê* de 4 páginas com textos, a análise de situações e a sua respetiva problematização, seguindo-se 2 páginas com *atividades*.

²³³ Desenvolve-se através de explicações, exemplos e referências a Hans Jonas, terminando com 2 páginas com *atividades* (constituídas por textos e questões).

²³⁴ Este manual tem explicações, exemplos e referências a Peter Singer e Tom Regan. No final estão 4 páginas com *atividades* (textos e questões).

necessariamente as escolas e os professores que optaram pela sua adoção para esse tema único: *A ciência, o poder e os riscos*. Ainda assim, como o tema é necessariamente abrangente e tratado de forma muito desenvolvida, pode propiciar a pluralidade de reflexões e posturas problematizadoras e interrogativas face aos assuntos abordados.

Os textos apresentados nos manuais e que se referem aos temas são adequados às temáticas tratadas:

- no manual A, o tema 1 apresenta textos de vários autores²³⁶; outras fontes também são consideradas, tais como entrevistas a figuras ligadas à ciência e à investigação²³⁷, bem como dois textos²³⁸;
- no tema 2 do manual A apresentam-se vários textos²³⁹, assim como documentação retirada de outras fontes²⁴⁰;
- o manual B apresenta no tema 1, textos de dois autores²⁴¹; no tema 2, existem outros textos²⁴²;
- o manual C apresenta para o tema 1, textos da autoria dos próprios autores do manual sobre temáticas relacionadas com questões e dilemas éticos; existem textos para o tema 2²⁴³ e também para o tema 3 deste manual²⁴⁴;
- o manual D apresenta muitos textos relativos ao tema único, que são de vários autores²⁴⁵, assim como textos provenientes de outras fontes²⁴⁶.

²³⁵ A temática desenvolve-se em 48 páginas através dos pontos: *a cultura científico-tecnológica, as vagas de mudança, da ferramenta à automação, do saber ao poder, o cientismo, a queda do cientismo, a tecnociência, riscos da tecnociência, problemas da globalização, problemas da bioética, o valor da ciência, de uma ética antropocêntrica a uma ética cosmocêntrica*. Existem explicações dos conceitos e muitas imagens alusivas. Dá-se um grande desenvolvimento, através da apresentação de objetivos, reflexões, imagens, organograma, problematização da temática: a ciência, o poder e os riscos, intercalando-se com textos, imagens e muitas atividades, quadros explicativos, Bandas Desenhadas, entrevistas e terminando com muitas questões.

²³⁶ Os autores dos textos são Luís Archer, Álvaro Cunhal, G. Hottois, José Rui Costa Pinto, S. J. e Daniel Serrão.

²³⁷ As figuras entrevistadas são Alexandre Quintanilha, António Coutinho e Sobrinho Simões.

²³⁸ A proveniência desses textos é: *Público* e *British Medical Association*.

²³⁹ Os autores dos textos referentes ao tema 2 do manual A, são: P. Breton (2 textos), C. Cadoz, P. Lévy, Rui Marques, A. Mattelart, E. Morin, T. L. Robert, E. Rojas e J. B. Terceiro.

²⁴⁰ As outras fontes citadas são *Carta Internacional dos Direitos do Homem*, Artigo 19º, um texto retirado da internet e o *Público* (1 texto).

²⁴¹ Os autores dos textos apresentados no tema 1 do manual B, são: Angeles Mateos Garcia e Peter Singer.

²⁴² Os autores dos textos apresentados no tema 2 do manual B, são: Mário Bunge e Moisés González. Neste tema, existem ainda textos provenientes de outras fontes que são *Sciences et Avenir*. Nº 130 (artigo de Gilbert Hottois) e *Le Courier*, Unesco, 1988 (artigo de F. M. Zaragoza).

²⁴³ Cujos autores são: Jeremy Bentham, Hans Jonas, citado por Gilbert Hottois e Immanuel Kant.

²⁴⁴ Cujos autores são: Tom Regan, Peter Singer (2 textos) e Joe Walker.

²⁴⁵ Os autores são: A. Alvarez, e outros, Adela Cortina, J. Bronowski, Yuri Castelfranchi, L. H. Hegenberg, Aldous Huxley, Hans Jonas (3 frases), Alexander King, Levi Malho, Hubert Reeves, Carl Sagan, Serge Moscovici e Evry Sahatzman.

O quadro seguinte compara os temas sugeridos pelo programa da disciplina de Filosofia com aquelas que se apresentam nos manuais.

Quadro 46 – Temas / Problemas da cultura científico-tecnológica – número de escolhas nos manuais do 11º ano

Temas sugeridos pelo programa	Número de escolhas	Manuais em que são tratados
A ciência, o poder e os riscos	2	Manuais B e D
A construção histórico-social da ciência	0	_____
O trabalho e as novas tecnologias	0	_____
O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana	1	Manual A
A industrialização e o impacto ambiental	0	_____
A investigação científica e os interesses económico-políticos	0	_____
A tecnociência e a ética	2	Manuais A e B
A manipulação genética	1	Manual C: Opção A - A Clonagem Humana
Outros temas não contemplados nas opções apresentadas pelo Programa	1	Manual A: o problema do aborto (Subtema inserido nos problemas bioéticos) Manual C: Problemas da cultura tecnológica: Bioética e Ética Ambiental Opção B - Os Direitos da Natureza Opção C - Os Direitos dos animais

Da análise do quadro acima apresentado, constata-se o seguinte:

- o tema *A Ciência, o Poder e os Riscos* aparece em dois manuais (manuais B e D);
- o tema *A tecnociência e a ética* aparece em dois manuais (manual A e B);
- o tema *A manipulação genética* aparece num manual, embora a designação dada seja ligeiramente diferente (manual C);
- o tema *O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana* aparece uma única vez: (manual A);
- existem temas não contemplados nas opções apresentadas no programa que aparecem uma vez: *Problemas da cultura tecnológica: Bioética e Ética Ambiental*, no manual C; *Os Direitos da Natureza*, no manual C; *Os Direitos dos animais*, no manual C e *Ética médica: o problema do aborto*, no manual A.

Da análise dos temas de opção, quer dos que são sugeridos pelo programa, quer daqueles que se apresentam nos manuais do 11º ano, respeitantes aos temas de opção propostos no ponto 3 do capítulo IV do programa de Filosofia, conclui-se o seguinte:

²⁴⁶ Os textos provenientes de outras fontes, no manual D, são: Carta do Chefe Seattle, em 1874, James Goldsmith, (colóquio na Sourbonne, 25/10/92), um texto do *Expresso* e quatro textos do *Público*.

- a abordagem destes temas, estando integrada no capítulo relativo ao Conhecimento²⁴⁷, destaca a importância do seu tratamento (seja qual for o tema tratado) através desse ponto de vista, já que são propostos *Temas/problemas da cultura científico tecnológica*, envolvendo sobretudo, o conhecimento científico e alguma análise epistemológica, pressupondo a reflexão enquadrada nesses assuntos e nas implicações ao nível do avanço da ciência e da tecnologia, do seu poder e dos seus riscos;
- os temas propostos adequam-se aos Valores Sociais, uma vez que os assuntos que constam em praticamente todos eles, são abrangentes e focam questões muito atuais e pertinentes da sociedade, apelando para valorações que são éticas e sociais;
- pelo teor dos temas apresentados, abordando problemas reais e pertinentes da cultura científico-tecnológica, a dimensão da cidadania também se encontra presente, estando implícita em cada um deles;
- assim, todos os temas de opção do ponto 3 do 11º ano, tratam temáticas que se inserem, quer na dimensão do conhecimento, quer na dos valores sociais ou da cidadania, divulgando assuntos, sugerindo pesquisas, reflexões e questionamentos, conforme se encontra no programa de Filosofia²⁴⁸, onde se sugere a diversidade de meios na sua abordagem, pretendendo-se que os alunos adquiram competências diversas²⁴⁹, propondo-se metodologia diversificada, baseada sobretudo em trabalhos de grupo orientados para pesquisas em muitas fontes, formulação e problematização de questões filosóficas e elaboração de textos, apontando-se para produtos finais que sejam diversos e se enquadrem no espírito de divulgação de ideias, de escrita de um texto ou de um trabalho monográfico, apontando para problematizações que sejam abertas e diversificadas²⁵⁰.

²⁴⁷ O 3. *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica - Opção por UM tema/problema.* - encontra-se integrado no Capítulo IV - *O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica*.

²⁴⁸ Henriques, Vicente & Barros (2001: 34).

²⁴⁹ As competências que se propõe desenvolver nesta parte, são: “consolidar hábitos de estudo e de trabalho autónomo; utilizar criteriosamente fontes de informação, designadamente obras de referência e novas tecnologias; promover a integração dos saberes (perspetiva interdisciplinar); desenvolver a capacidade de problematização e decisão; elaborar um plano / guião para o desenvolvimento de um tema; redigir um texto de desenvolvimento do tema (ou uma pequena monografia) de acordo com o guião previamente elaborado” Henriques, Vicente & Barros (2001: 34).

²⁵⁰ Também a este respeito, o programa sugere como “resultados ou produtos finais”, os seguintes: “Trabalho escrito de desenvolvimento de um tema ou trabalho monográfico; Formas públicas de apresentação oral dos trabalhos que poderão ser acompanhadas de uma exposição temática organizada pela turma” Henriques, Vicente & Barros (2001: 34).

6.6.2. Análise comparativa dos manuais do 10º e 11º anos

Neste ponto e nos seguintes²⁵¹, comparam-se alguns elementos comuns aos manuais do 10º e 11º anos. Assim, apresentam-se quadros comparativos de alguns elementos mais significativos que constam nos manuais dos dois anos letivos.

Dado que a análise dos manuais se fez por anos letivos (quatro manuais para o 10º ano e quatro manuais para o 11º ano), considerou-se importante a análise comparativa dos autores dos textos e/ou frases apresentados nos manuais de ambos os anos letivos, assim como as imagens de pessoas e quadros presentes em todos eles, bem como dos temas/problemas sugeridos em ambos os manuais, a partir das orientações programáticas distintas. Nesta análise, como é evidente, salvaguardam-se as diferenças dos conteúdos programáticos e das competências propostas para cada um dos dois anos letivos.

6.6.2.1. Autores dos textos e/ou frases nos manuais do 10º e 11º anos

Analisaram-se os autores presentes nos manuais, quer as suas referências sejam de frases e/ou de textos. Com os quadros elaborados para a análise documental dos autores apresentados nos manuais do 10º e do 11º anos, estabeleceu-se uma tabela conjunta para contemplar os oito manuais (cf. Anexo 8 - Quadro 3).

Para a análise ser mais conveniente e permitir maior clareza na comparação entre autores, obras e manuais, distribuíram-se os quadros e as reflexões da seguinte forma: no subponto 6.6.2.1.1. *Autores de textos mais presentes nos manuais*, com *autores presentes em todos os manuais* (quadro 47), com autores cujos textos e/ou frases se apresentam nos 8 manuais; *autores presentes em quase todos os manuais* (quadros 48 e 49), com autores cujos textos e/ou frases se encontram em 6 e em 7 dos manuais analisados; e *autores presentes em alguns manuais* (autores cujos textos e/ou frases se encontram em 4 e em 5 dos manuais analisados (cf. quadros 1 e 2 do Anexo 15); e no subponto 6.6.2.1.2. *Autores presentes em poucos manuais*, com autores cujos textos e/ou frases se encontram apenas em 2 e em 3 dos manuais analisados (cf. quadros 3 e 4 do Anexo 15).

²⁵¹ São os pontos 6.6.2.1., 6.6.2.1.1., 6.6.2.1.2., 6.6.2.2., 6.6.2.3.

Por impossibilidade de comparação, não se mencionam os autores cujos textos e/ou frases aparecem apenas num manual. No entanto, essa referência consta já da análise efetuada anteriormente, referente à listagem de autores presentes nos manuais, por anos letivos separados (4 manuais para o 10º ano e 4 manuais para o 11º ano, cf. Anexo 8, quadros 1 e 2, respetivamente).

6.6.2.1.1. Autores de textos mais presentes nos manuais

Entende-se pela definição “autores presentes em todos os manuais” aqueles cujos textos e/ou frases se encontram na totalidade dos oito manuais. Da pesquisa efetuada, encontrou-se apenas um autor que aparece em oito dos manuais (Immanuel Kant).

Quadro 47 - Autor constante em todos os manuais analisados do 10º e 11º anos

Manuais	Autor constante em todos os manuais: Kant
10º ano - Manual A - Um outro olhar sobre o Mundo	Kant, I. (2 referências)
10º ano - Manual B - Razão e Diálogo	Kant, I. (4 referências) Kant (2 frases) Kant (3 textos)
10º ano - Manual C - 705 Azul	Kant, <i>Curso de Filosofia</i> Kant, <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>
10º ano - Manual D - Ética	Kant (5 textos retirados de <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>) Kant, I. <i>O Conceito de Filosofia em Geral</i> . Kant, I. <i>A Religião nos Limites da Simples Razão</i> Kant, <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>
11º ano - Manual A - Contextos 11	Kant, <i>Crítica da Razão Pura</i> (4 textos) Kant, <i>Logique</i> Kant, I. <i>A Paz Perpétua e Outros Opúsculos</i>
11º ano - Manual B - “705 Azul 11º ano”	Kant, I. <i>Crítica da Razão Pura</i>
11º ano - Manual C - “Filosofia 11”	Kant, <i>Crítica da Razão Pura</i> (2 textos) Kant, Adaptação e montagem de textos de <i>Crítica da Razão Pura</i> Kant, Immanuel. <i>Lições de Ética</i>
11º ano - Manual D - “Um outro olhar sobre o mundo” (2 vols.)	Kant, I. <i>Crítica da Razão Pura</i> Kant, I. <i>Prolegómenos a toda a metafísica futura</i>

O **quadro 47** dá conta do resultado obtido, permitindo a análise seguinte:

- Kant é o único autor cujos textos e/ou frases são apresentadas em todos os manuais que foram objeto desta análise (oito manuais, quatro do 10º e quatro do 11º anos);
- nem sempre as obras de onde se retiraram os textos e/ ou as frases são referenciadas; os manuais A e B do 10º ano não as apresentam;
- nos casos em que as obras deste autor são referidas, encontram-se as seguintes: *Crítica da Razão Pura*, citada 9 vezes nos manuais, A (4 textos), B (1 texto), C (3 textos) e D (1 texto) do 10º ano; *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, aparecendo três vezes nos manuais C (1 texto) e D (2 textos), ambos do 10º ano;

- outras obras de Kant mencionadas nos manuais, são: *Curso de Filosofia* (1 texto, manual C, 10º ano); *O Conceito de Filosofia em Geral*. (1 texto, manual D, 10º ano), *A Religião nos Limites da Simples Razão* (1 texto, manual D, 10º ano), *Logique* (1 texto, manual A, 11º ano), *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos* (1 texto, manual A, 11º ano), *Lições de Ética* (1 texto, manual C, 11º ano) e *Prolegómenos a toda a metafísica futura* (1 texto, manual D, 11º ano).

A razão de este autor aparecer em todos os manuais, além de se prender com a importância que os autores dos manuais dão ao filósofo Kant, deve-se também a outras razões, ligadas ao cumprimento do programa de Filosofia, já que a Filosofia deste autor se relaciona com os temas que são tratados nos dois anos letivos:

- no 10º ano, na parte relativa à Ética (capítulo II do programa de Filosofia), propondo-se a análise de duas teorias, os autores de manuais optam quase sempre pela escolha de Kant como autor de uma teoria ética;
- no 11º ano, na parte relativa ao conhecimento (capítulo IV do programa de Filosofia), sendo propostas duas teorias explicativas do conhecimento, a teoria apriorista de Kant é das mais apresentadas;
- por outro lado, a importância e a intemporalidade de Kant fazem dele um autor muito referido, cuja apresentação aos alunos é fundamental.

Quanto aos autores cujos textos e/ou frases se encontram em quase todos os manuais, foram considerados os autores que aparecem em sete e em seis dos manuais analisados.

O quadro seguinte apresenta o autor mencionado em sete manuais (Descartes).

Quadro 48 – Autor constante em 7 dos 8 manuais

Manuais	Autor constante em 7 dos 8 manuais: Descartes
10º ano - Manual A - Um outro olhar sobre o Mundo	Descartes, <i>Princípios da Filosofia</i>
10º ano - Manual B - Razão e Diálogo	Descartes, <i>Discurso do Método</i>
10º ano - Manual C - 705 Azul	-----
10º ano - Manual D - Ática	Descartes, R. <i>Princípios de Filosofia</i>
11º ano - Manual A - Contextos 11	Descartes, <i>Regras para a Direção do Espírito</i> Descartes, <i>Discurso do Método</i>
11º ano - Manual B - “705 Azul 11º ano”	Descartes, <i>Meditações sobre a Filosofia Primeira</i>
11º ano - Manual C - “Filosofia 11”	<i>Princípios de Filosofia</i> (2 textos) <i>Discurso do Método</i> (2 textos) Descartes (1 texto)
11º ano - Manual D - “Um outro olhar sobre o mundo” (2 vols.)	Descartes, René. <i>Meditações metafísicas</i>

Da sua análise, conclui-se o seguinte:

- apenas o manual C do 10º ano não contempla Descartes nas suas escolhas de textos e/ou frases;

- são várias as obras de Descartes que aparecem citadas: os *Princípios da Filosofia* são referenciados nos manuais A e D do 10º ano (uma vez em cada manual) e no manual C do 11º ano (2 vezes); o *Discurso do Método* aparece em três manuais: B do 10º ano (1 vez), A (1 vez) e C do 11º ano (2 vezes); a obra *Regras para a Direção do Espírito* aparece uma vez no manual A do 11º ano; *Meditações sobre a Filosofia Primeira* aparece uma vez no manual B do 11º e *Meditações metafísicas* aparece uma vez no manual D do 11º ano.

As razões para a inserção de textos e/ou frases de Descartes em quase todos os manuais deve-se ao seguinte:

- no 11º ano, todos os manuais contemplam textos seus, dadas as referências à teoria racionalista deste autor (capítulo IV do programa de Filosofia, na parte da origem do conhecimento);
- no 10º ano, também quase todos os manuais contemplam textos seus, dada a importância do autor para a reflexão filosófica (parte inicial ou capítulo I do Programa de Filosofia);
- a intemporalidade e a importância deste filósofo também fazem dele uma referência incontornável no estudo da Filosofia.

O **quadro seguinte** apresenta o autor cujos textos e/ou frases constam em seis dos oito manuais analisados (Platão).

Quadro 49 – Autor constante em 6 dos 8 manuais

Manuais	Autor constante em 6 dos 8 manuais: Platão
10º ano - Manual A - Um outro olhar sobre o Mundo	-----
10º ano - Manual B - Razão e Diálogo	Platão, Críton Platão (frase)
10º ano - Manual C - 705 Azul	Platão, República Platão
10º ano - Manual D - Ática	Platão, República
11º ano - Manual A - Contextos 11	Platão, Ménon Platão, Górgias Platão, Apologia de Sócrates
11º ano - Manual B - “705 Azul 11º ano”	Platão, Górgias
11º ano - Manual C - “Filosofia 11”	Platão, Teeteto Platão, Protágoras Platão, Górgias (7 textos)
11º ano - Manual D - “Um outro olhar sobre o mundo” (2 vols.)	-----

Da sua análise conclui-se que:

- algumas vezes, as obras de onde os textos e/ou frases são extraídos não são mencionadas (é o caso dos manuais B e C do 10º ano (1 frase cada). As restantes referências a Platão aparecem com indicação da obra;

- a obra que é referenciada mais vezes e sempre nos manuais do 11º ano é *Górgias*: manual A (1 texto), manual B (1 texto) e manual D (7 textos). A *República* aparece duas vezes: manuais C e D do 10º ano, ambos com um texto cada;

- outras obras de Platão são referidas apenas uma vez com um texto: *Crítion* (manual B, 10º ano), *Ménon* (manual A, 11º ano), *Apologia de Sócrates* (manual A, 11º ano), *Teeteto* (manual C, 11º ano) e *Protágoras* (manual C, 11º ano).

Também neste caso, as razões da inserção deste autor se devem à relação com os conteúdos do programa de Filosofia: capítulos I e II do programa do 10º ano, no caso da reflexão filosófica e da dimensão valorativa do ponto de vista ético, religioso e estético; e capítulos III e IV do programa do 11º ano, no caso da argumentação, retórica e filosofia e do conhecimento.

A inserção dos textos de Platão nos manuais, além de se dever à enorme abrangência do pensamento deste autor, relacionando-se com praticamente todos os temas do programa, deve-se também à importância e significado deste filósofo, que sendo um clássico, é também fundamental que seja dado a conhecer aos alunos.

O quadro 1 do anexo 15 apresenta a listagem dos autores mencionados em cinco manuais. Optou-se por apresentar as obras que são mencionadas (quando o são de facto) pois se considera de grande interesse constatar a diversidade de obras do mesmo autor cujos textos são apresentados num mesmo manual, assim como os textos retirados da mesma obra que se encontram em manuais diferentes. Da análise do quadro 1 do Anexo 15, retiram-se conclusões:

- quatro autores são mencionados em cinco dos oito manuais analisados;

- os autores que aparecem em cinco manuais são 4: Nietzsche (manuais A, B, C e D do 10º ano e manual A do 11º ano); Karl Popper (manuais A do 10º ano e A, B, C e D do 11º ano); Bertrand Russell (manuais A, B e D do 10º ano e A e D do 11º ano); e Fernando Savater (manuais B, C e D do 10º ano e A e B do 11º ano);

- as obras de onde se extraíram os textos e/ou frases nem sempre são referenciadas nos manuais (nesses casos, apresenta-se apenas o nome do autor);

- de Nietzsche, encontra-se referência às obras seguintes: *O Anticristo* (manual C, 10º ano, 1 texto); *A Gaia Ciência* (Manual D, 10º ano, 2 textos) e *Crepúsculo dos Ídolos* (manual A, 11º ano, 1 texto);

- a obra de Karl Popper mais vezes referenciada é *O Conhecimento Objetivo* (manual A, 11º ano, 1 texto; manual C, 11º ano, 1 texto da obra em português e outro texto retirado

da mesma obra, em castelhano. Outras obras de Popper, são: *A demarcação entre ciência e metafísica*, (citado em Carrilho, manual A, 11º ano), *Uma lei para a televisão* (manual A, 11º ano, 1 texto), *Em Busca de um Mundo Melhor* (manual A, 11º ano, 2 textos), *A Lógica da Descoberta Científica* (manual C, 11º ano, 2 textos) e *Conjeturas e refutações* (manual D, 11º ano);

- a única obra de Bertrand Russell de onde se extraíram textos e/ou frases em dois manuais, é *Os problemas da Filosofia* (manual B, 10º ano e manual D, 10º ano);

- outras obras de Bertrand Russell que também aparecem citadas são: *História da Filosofia Ocidental* (10º ano, manual A); *Porque não sou Cristão* (10º ano, manual D); *A Última Oportunidade do Homem* (11º ano, manual A) e *A minha concepção do mundo* (11º ano, manual D);

- também o nome de Fernando Savater aparece por vezes sem a referência à obra de onde se retirou o texto (manuais B, C e D do 10º ano); as obras deste autor que aparecem referenciadas são: *As Perguntas da Vida* (manual C, 10º ano, 1 texto e manual B do 11º ano, cinco textos); *Ética para um Jovem* (manual C do 10º ano e manual A do 11º ano); *O Conteúdo da Felicidade – Uma Alegação Reflexiva contra Superstições e Ressentimentos* (manual D do 10º ano) e *A Tarefa do Herói* (manual D do 10º ano);

- três manuais não apresentam referências a Fernando Savater: A do 10º ano e C e D, do 11º ano;

- as obras de Savater cujos textos e/ou frases aparecem em mais de um manual, são: *Ética para um Jovem* (manuais C do 10º ano e A do 11º ano) e *As Perguntas da Vida* (manuais C do 10º ano e B do 11º ano);

- alguns manuais apresentam muitos textos deste autor: manual C e D do 10º ano e manual B do 11º ano.

Mais uma vez, as conclusões quanto à inserção destes autores, incidem nos conteúdos programáticos: os textos de Popper encontram-se em todos os manuais do 11º ano, porque se apresenta a sua teoria epistemológica nos conteúdos referentes ao capítulo IV do Programa de Filosofia; os textos de Nietzsche estão mais presentes nos conteúdos programáticos do 10º ano (capítulo II do Programa, referente aos Valores); os textos de Savater e de Russell enquadram-se nos conteúdos programáticos dos dois anos letivos. Além disso, também estes autores são, cada um à sua maneira, já universais no âmbito da Filosofia e do pensamento e é importante que os alunos os conheçam.

O quadro 2 do anexo 15 apresenta autores cujos textos e/ou frases se apresentam em quatro dos oito manuais (apresentando-se a totalidade dos autores comparados em 8 manuais no quadro 3 do Anexo 8).

Da leitura do quadro 2 do anexo 15 e dos quadros 1, 2 e 3 do anexo 8, retiram-se conclusões:

- são 13 os autores cujos textos constam em comum em 4 dos 8 manuais;
- os autores cujos textos e/ou frases estão em quatro dos manuais analisados (10º e 11º anos) são: Aristóteles, Alfred Ayer, Gaston Bachelard, Victoria Camps, Albert Camus, Albert Einstein, Maurice Gex, Hans Jonas, Chaim Perelman, Paul Ricouer, Jean-Paul Sartre, Peter Singer, e Nigel Walburton;
- embora algumas obras dos autores cujos textos e/ou frases são citados, não sejam mencionadas, há outras que se repetem em mais de um manual ou em vários textos no mesmo manual;
- no caso de Aristóteles, apenas a *Retórica* está repetida em dois manuais: manual B do 10º ano (1 texto) e manual C do 11º ano (9 textos); outras obras do mesmo autor que também se apresentam, são: *Metafísica* (manual B do 10º ano, 1 texto) e *Ética Nicomacheia* (manual D do 10º ano, 3 textos);
- de Alfred Ayer apresentam-se textos de duas obras: uma delas é *As questões centrais da filosofia* (manual A, 10º ano, 1 texto) e na versão em castelhano *Los problemas centrales de la filosofía* (manual D do 11º ano, 1 texto); outra obra de Ayer aqui referenciada é *Linguagem, Verdade e Lógica* (manual D do 10º ano, um texto, e manual B do 11º ano, um texto);
- a obra de Bachelard é referenciada na versão portuguesa *A formação do espírito científico*, no manual D do 11º ano com 2 textos; a versão francesa *La Formation de l'esprit Scientifique* é mencionada nos manuais A (um texto) e C do 11º ano (um texto);
- alguns textos de Victoria Camps aparecem sem indicação da obra de onde foram extraídos; noutros casos, encontram-se referências a obras da autora: *Los Valores de la Educación* (manual C do 10º ano, 1 texto), *Virtudes Públicas* (manual D do 10º ano, 5 textos) e *Paradoxos do Individualismo* (manual A do 11º ano, 1 texto);
- a obra *O Mito de Sísifo* de Albert Camus é mencionada nos manuais A e B do 11º ano (1 texto em cada um); outra obra do mesmo autor, *A Peste*, também é referenciada no manual B do 11º ano (1 texto);
- a obra de Albert Einstein *A Evolução das Ideias em Física* aparece mencionada nos manuais B e D do 11º ano (1 texto); outra obra de Einstein, *Ideas and Opinions*, é

apontada no manual A do 11º ano (1 texto); outros textos do autor são ainda apresentados: manual C do 10º ano, sem referência da obra; trabalho conjunto de Einstein & Infeld, *A Evolução da Física* (manual B do 11º ano);

- Maurice Gex é citado em todos os manuais do 11º ano aqui analisados, embora não apareça nos do 10º ano; a obra *Logique Formelle* é referida nos manuais A e B (do 11º ano); o manual C do 11º ano cita outra obra *Éléments de philosophie des sciences*; no manual D existe uma frase do autor sem referência à obra de onde provém;

- a obra de Hans Jonas, *O Paradigma Bioético* é mencionada no manual C do 10º ano, 1 texto) e no manual C do 11º ano com uma citação sua, citada por Gilbert Hottois; existem outras referências a Hans Jonas no manual B do 10º ano (1 texto) e no manual D do 11º ano (3 frases), todas sem referência à obra (ou às obras) de proveniência;

- Chaim Perelman é um autor referido nos manuais C do 10º ano, A, C e D do 11º ano, mencionando-se as suas obras: *Ética e Direito* (manual C do 10º ano, 1 texto); *O Império Retórico* (manual A do 11º ano, 5 textos, manual C do 11º ano, 1 texto e manual D do 11º ano, 2 textos); *Argumentação* (manual A do 11º ano, 1 texto); *Lógica Jurídica* (manual C do 11º ano, 1 texto); *De la méthaphysique à la rhétorique* (manual D do 11º ano, 1 texto); outra publicação deste autor em coautoria é referida mais de uma vez: Perelman & Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'Argumentation* (manual A do 11º ano, 1 texto e manual C do 11º ano, 3 textos), o manual D do 11º ano apresenta ainda duas frases deste autor mas não indica a proveniência;

- a obra de Paul Ricoeur *O Discurso da Ação* é referida no manual D do 10º ano (2 textos); existem textos de Ricoeur sem indicação da obra de origem no manual B do 10º ano (6 textos), 1 frase (manual D do 11º ano) e ainda uma indicação de conjunta Ricoeur & Simon (1 texto) no manual B do 10º ano;

- a obra de Jean-Paul Sartre *O existencialismo é um humanismo* é mencionada nos manuais A do 10º ano (2 textos) e A do 11º ano (2 textos); outra obra deste autor é *O Ser e o Nada* que aparece num texto no manual D do 10º ano; outras referências do autor não indicam a fonte e são textos (manuais A e B do 10º ano com 2 textos cada) e uma frase (manual A do 10º ano);

- a obra *Ética Prática* de Peter Singer é mencionada nos manuais: C, do 10º ano (3 textos); D, do 10º ano, 1 texto e B do 11º ano (1 texto); outras obras deste autor também aparecem referenciadas: *All animals are equal* e *Writing on an Ethical Life*, sendo ambos citados no manual C do 11º ano;

- Nigel Walburton é um autor cuja obra *Elementos básicos de Filosofia* aparece em vários manuais, sendo várias as referências num mesmo manual: manual C do 10º ano (2 textos); manual D do 10º ano (15 textos) e manual B do 11º ano (15 textos); outra obra deste autor, *Philosophy – The Classics* é referenciada no manual C do 11º ano com 1 texto.

Mais uma vez se pode concluir da apresentação dos textos destes autores nos manuais, a sua relação com os conteúdos programáticos e a sua importância enquanto filósofos de épocas diversas que são mencionados pelos autores dos manuais. Apenas um deles (Maurice Gex) aparece apenas nos manuais do 11º ano, estando os outros presentes em manuais dos dois anos letivos.

6.6.2.1.2. Autores presentes em poucos manuais

À medida que se reduz o número de manuais com autores em comum, aumenta também o número dos autores (Anexo 8 – quadro 3).

O quadro 3 do Anexo 15 apresenta autores que são mencionados em três dos oito manuais, num total de 27 autores. Alguns dos autores que aparecem três vezes, repetem-se no mesmo manual, aparecendo grande quantidade de textos do mesmo autor. São os casos de: Hessen, com participação nos manuais A do 10º ano (1 texto) e D do 11º ano com 2 textos, mas com 7 textos no manual A do 11º ano; Huyghe, com 1 texto no manual B do 10º ano e 1 texto no manual C do 10º ano, mas com 7 textos no manual A do 11º ano e Edgar Morin, com 1 texto no manual B do 11º ano e 1 texto no manual D do 11º ano, mas com 10 textos no manual A do 11º ano.

No quadro 4 do anexo 15 (que apresenta os autores que se encontram em dois manuais dos oito totais), esse número é ainda mais elevado (45 autores). No caso dos autores que estão presentes com muitos textos, embora apenas em dois dos manuais selecionados, destacam-se os casos seguintes: Breton, com 2 textos no manual B do 11º ano, mas com 14 textos no manual A do 11º ano; Meyer, com 2 textos no manual B do 11º ano, mas com 5 textos no manual A do 11º ano; Miguel Batista Pereira com 1 texto no manual A do 11º ano, mas com 6 textos no manual B do 10º ano.

Estas opções devem-se essencialmente à diversidade e heterogeneidade de escolhas dos autores dos manuais quanto à adequação dos assuntos dos textos aos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia.

6.6.2.2. As imagens nos manuais do 10º e 11º anos

Analisa-se em primeiro lugar, as imagens de figuras (filósofos e filósofas, autores e pensadores) presentes nos manuais do 10º e do 11º ano (anexo 11, quadro 1).

No **quadro 50**, somente se indicam as imagens de filósofos que aparecem repetidas em vários manuais e que se referem aos dois anos, bem como a contagem total das imagens apresentadas²⁵², já que a comparação dos manuais a esse nível se fez anteriormente, nos pontos referentes aos dois anos letivos em separado²⁵³.

Quadro 50 - Imagens constantes nos manuais do 10º e 11º anos: filósofos, autores e pensadores

Imagens de figuras comuns aos manuais do 10º e do 11º ano	Manual A – 10º ano	Manual B – 10º ano	Manual C – 10º ano	Manual D – 10º ano	Manual A – 11º ano	Manual B – 11º ano	Manual C – 11º ano	Manual D – 11º ano
Época Antiga	Sócrates Aristóteles	Sócrates (várias imagens) Platão Aristóteles (várias imagens)	Platão Aristóteles		Aristóteles Sócrates Platão	Aristóteles Sócrates Platão	Aristóteles Platão (várias imagens) Sócrates	Aristóteles (várias imagens) Platão
Idade Moderna	G. Galilei R. Descartes (várias imagens) G. Leibniz I. Kant (várias imagens) J. Locke F. Bacon	R. Descartes (várias imagens) G. W. Leibniz Kant (várias imagens) J. Locke (várias imagens) D. Hume		Francis Bacon Kant	Descartes Francis Bacon Leibniz John Locke David Hume Immanuel Kant	Descartes David Hume Immanuel Kant Galileu Galilei	Descartes D. Hume Kant	I. Kant (várias imagens) J. Locke D. Hume R. Descartes G. Leibniz Galileu Galilei
Época Contemporânea	A. Comte K. Marx F. Nietzsche B. Russell J. Habermas	A. Comte K. Marx (várias imagens) F. Nietzsche J. Habermas K.-O. Apel	K. Marx Albert Einstein	K. Marx F. Nietzsche	Augusto Comte Friedrich Nietzsche Habermas K.-O. Apel	Albert Einstein Karl Marx	Bertrand Russell	Augusto Comte Habermas B. Russell
Total de imagens nos manuais	38	64	8	9	31	13	21	26

Quanto à contagem total do número de figuras (quer sejam filósofos ou outros) que são apresentadas nos manuais, constata-se que é o manual B do 10º ano que apresenta de longe o maior número de figuras, com 64. Seguidamente apresentam-se os manuais A do 10º ano (com 38 imagens de figuras), o manual A do 11º ano (com 31 imagens), o manual D do 11º ano (com 26) e o manual C do 11º ano (com 21 imagens de figuras). Os manuais com número menor de imagens, são os manuais C e D do 10º ano (com 8 e 9 imagens de figuras, respetivamente) e o manual B do 11º ano, com 13 imagens.

²⁵² Por uma questão de conveniência de espaço e de não repetição das comparações já realizadas anteriormente, optou-se por apresentar neste quadro somente a indicação das figuras que aparecem repetidas em vários manuais.

²⁵³ Nos pontos 6.6.1.1.3.1. e 6.6.1.2.3.1., respetivamente.

A comparação que se estabelece entre as figuras que aparecem conjuntamente em manuais do 10º e do 11º ano²⁵⁴, e da visualização do quadro 50 é a seguinte:

- quanto à época Antiga, as figuras que aparecem em quase todos os manuais, são: Sócrates (manuais A e B do 10º ano e A, B e C do 11º ano); Platão (manuais B e C do 10º ano e A, B, C e D do 11º ano) e Aristóteles (manuais A, B e C do 10º ano e A, B, C e D do 11º ano);
- relativamente à Idade Moderna, as figuras coincidentes nos manuais dos dois anos letivos, são: Galileu (manuais A do 10º ano e B e D do 11º ano); Descartes (manuais A e B do 10º ano e A, B, C e D do 11º ano); Leibniz (manuais A e B do 10º ano e A e D do 11º ano); Kant (manuais A, B e D do 10º ano e A, B, C e D do 11º ano); Locke (manuais A e B do 10º ano e A e D do 11º ano); Bacon (manuais A e D do 10º ano e A do 11º ano); e Hume (manuais B do 10º ano e A, B, C e D do 11º ano);
- quanto à apresentação de autores da Época Contemporânea, nos manuais do 10º e do 11º ano, encontram-se os seguintes: Comte (manuais A e B do 10º ano e A e D do 11º ano); Marx (manuais A, B, C e D do 10º ano e B do 11º ano); Nietzsche (manuais A, B e D do 10º ano e A do 11º ano); Russell (manuais A do 10º ano e C e D do 11º ano); Habermas (manuais A e B do 10º ano e A e D do 11º ano); Apel (manuais A do 10º ano e A do 11º ano) e Einstein (manuais C do 10º ano e B do 11º ano).
- não existem repetições de figuras de outras áreas que não seja a Filosofia entre os manuais dos dois anos.

Deste facto, conclui-se que é importante apresentar as imagens de filósofos quando estes são referidos nos manuais, a propósito das suas teorias ou ideias. Não existem imagens de filósofos da Idade Média nesta análise comum, embora alguns manuais do 10º ano as contenham (cf. quadro 4 do Anexo 9). Outra razão para a apresentação das imagens destes filósofos e não de outros, prende-se sempre com a orientação relativa aos conteúdos programáticos: os autores cujas imagens aparecem mais vezes em mais manuais (como é o caso de Aristóteles) são referidos no 10º ano, na parte inicial do capítulo I e no capítulo II do programa do 10º ano, e na parte da Lógica, capítulo III e da Ciência, capítulo IV, dos conteúdos programáticos do 11º ano.

Por fim, podem enquadrar-se as imagens dos filósofos que mais aparecem com os textos da autoria desses mesmos filósofos que também constam nos manuais (cf. quadros: 47,

²⁵⁴ Como já se referiu e por já terem sido feitas as contagens e comparações das figuras que aparecem nos manuais, aqui apenas se consideram aquelas que se apresentam em simultâneo em manuais dos dois anos (10º e 11º ano) e não aquelas que, podendo aparecer muitas vezes, apenas se localizam nos manuais do 10º ou do 11º ano, dado que essa análise já se encontra em pontos anteriores (6.6.1.1.3.1. e 6.6.1.2.3.1.).

referente a Kant enquanto autor cujos textos aparecem nos 8 manuais; 48, referente a Descartes, com textos em 7 manuais; e 49, referente a Platão, com textos em 6 manuais).

Da análise das imagens de pinturas apresentadas nos dois grupos de manuais (10º e 11º), (cf. quadro 2 do Anexo 11), tendo-se resumido o quadro seguinte.

Quadro 51 - Pintores com imagens de quadros nos manuais do 10º e 11º anos

Imagens de pinturas	Manual A – 10º ano	Manual B – 10º ano	Manual C – 10º ano	Manual D – 10º ano	Manual A – 11º ano	Manual B – 11º ano	Manual C – 11º ano	Manual D – 11º ano
Monet				•	•			
Chirico				••	••••			
Vermeer				••••			••	
Escher		••	•	••	•		•••	
Rafael		•	•	••		•		
Rembrandt			•			•	•	
Magritte		••	••••••	•	••••••••••			•
Dali	••	••	••	•	•••••	•		
Van Gogh	•		•••	•	•			
Blake				••	•			
Total de pinturas:	26	48	56	76	43	4	27	3

Além das comparações entre manuais já apresentadas²⁵⁵ sobre imagens de pinturas, esculturas, gravuras e outras manifestações artísticas (na análise dos dois anos em separado) constata-se agora o seguinte:

- nos manuais do 11º ano não aparecem imagens de quadros de artistas desconhecidos, facto que ocorre nos manuais B, C e D do 10º ano;
- o número total de imagens de pinturas que surgem nos manuais é maior nos do 10º ano, contendo esses manuais número elevado de imagens de pinturas, entre o mais baixo (26 imagens de pinturas, no manual A) e o mais elevado (76 imagens de pinturas, no manual D);
- a razão para tão elevado número de imagens de pinturas nos manuais do 10º ano deve-se aos conteúdos programáticos: no 10º ano, quer a parte relativa à reflexão filosófica quer a dos valores, são propícias à adequação com a obra de arte;
- além disso, no 10º ano, a parte específica dos valores estéticos leva a que os autores de manuais integrem imagens de obras de arte nesse contexto explicativo;

²⁵⁵ No ponto 6.6.1.1.3.2., nos manuais do 10º ano e 6.6.1.2.3.1. quanto aos do 11º ano.

- nos manuais do 11º ano, o número de imagens de pinturas é bastante menor do que no 10º ano; ainda assim, o manual A do 11º ano é aquele que apresenta número maior (43 imagens de pinturas), seguindo-se o manual C do 11º ano (27 imagens de pinturas);
- os manuais do 11º ano com número reduzido de imagens de pinturas são: o manual B (4 imagens de pinturas) e o manual D (3 imagens de pinturas);
- o autor que aparece em mais manuais é Salvador Dali, cujas pinturas aparecem em seis manuais: manuais A, B, C e D do 10º ano e A e B do 11º ano. A única obra²⁵⁶ deste autor que aparece em mais de um manual, é *Persistência da Memória*, nos manuais C e D do 10º ano e A do 11º ano;
- o autor cujas ilustrações de pinturas se encontram em cinco manuais, é René Magritte, cujas obras estão nos manuais B, C e D do 10º ano e A e D do 11º ano. Deste autor, há uma obra que aparece em mais de um manual: *Golconda*, cuja pintura aparece em pormenor, em duas ilustrações no manual C do 10º ano, e no manual A do 11º ano;
- outro autor, cujas ilustrações de pinturas também figuram em cinco manuais, é Maurits Cornelis Escher: manuais B, C e D do 10º ano e A e C do 11º ano, não havendo imagens repetidas;
- com aparição em quatro manuais, está Rafael, cujas obras aparecem nos manuais B, C e D do 10º ano e B do 11º ano; a obra que está repetida nos quatro manuais, é *A Escola de Atenas*, embora num dos casos (manual C do 10º ano) apareça apenas num pormenor;
- outro autor que também se encontra em quatro manuais do 10º e 11º anos é Vincent Van Gogh: manuais A, C e D do 10º ano e A do 11º ano;
- a integração das obras de arte dos autores nos manuais deve-se a vários fatores, como: o caráter polissémico da obra de arte; a possibilidade de tratamento dos temas programáticos; a multiplicidade de leituras possíveis da obra de arte; as preferências dos autores de manuais;
- no caso de Rafael, a resposta é simples, dado que a sua obra mais apresentada é *A Escola de Atenas*, na totalidade ou nos pormenores, representando a Academia de Platão, encontrando-se aí retratados os principais filósofos da Antiguidade que são referidos nas aulas.

²⁵⁶ Por razões de espaço, a especificação das obras dos autores não aparece no quadro 51.

- os conteúdos programáticos do 11º ano também permitem o enquadramento com as imagens de obras de arte, pela abrangência dos assuntos e a polissemia da arte que permite a multiplicidade de leituras e interpretações.

6.6.2.3. Os *Temas/Problemas* nos manuais do 10º e 11º anos

Conforme já se referiu nos pontos 6.6.1.1.4.²⁵⁷ e 6.6.1.2.4.²⁵⁸, e dado que o programa contempla o tratamento de um tema/problema em opção em dois momentos diversos, os quais são tratados no 10º e no 11º ano, também os manuais sugerem possibilidades de abordagem e desenvolvimento dos mesmos.

O quadro 1 do Anexo 21, apresenta os Temas/Problemas sugeridos pelo programa (ponto 4 do capítulo II e ponto 3 do capítulo IV) e nos manuais do 10º e do 11º ano, com as possibilidades de opção dos temas que são sugeridas, quer pelo programa nos dois casos, quer pelos manuais do 10º e do 11º anos.

As comparações entre os temas apresentados nos manuais, a listagem daqueles que são apresentados em mais de um manual, assim como a sua implícita articulação com os eixos desta tese, Valores, Conhecimento e Cidadania, encontram-se nos pontos: 6.6.1.1.4. e 6.6.1.2.4., sobre as opções nos manuais do 10º e nos do 11º ano, respetivamente; 6.7.3.5., relacionando os temas do 10º ano com os Valores Sociais; e no ponto 6.7.4.1., relativo aos temas do 11º ano na sua articulação com o Conhecimento.

Desta análise, realça-se como os três eixos orientadores desta tese, Valores, Conhecimento e Cidadania estão presentes, quer de forma implícita, quer explícita, no teor de todos os temas/problemas tratados, nos temas propostos pelo programa e na apresentação e desenvolvimento dos assuntos através dos manuais, sugerindo-se também a procura de outras fontes de pesquisa, o que acentua ainda mais a abrangência e a enorme atualidade e pertinência dos temas propostos²⁵⁹.

Outra consideração referem-se ao facto de apenas os alunos do ensino regular terem acesso a estas opções, já que o programa do Ensino Secundário Recorrente, embora

²⁵⁷ Ponto 6.6.1.1.4. Opções programáticas nos manuais do 10º ano *Temas / Problemas do mundo Contemporâneo*.

²⁵⁸ Ponto 6.6.1.2.4. Opções programáticas nos manuais do 11º ano - *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica*.

²⁵⁹ A este respeito, recorda-se mais uma vez, que, por mais temas que os manuais apresentem em alternativa, apenas pode ser tratado um tema/problema no 10º ano e um tema/problema no 11º ano.

sendo, praticamente semelhante ao do Ensino Regular, não contempla os pontos referentes aos *Temas/Problemas*, quer no seu capítulo II, quer no capítulo IV²⁶⁰.

6.7. Cidadania, Valores e Conhecimento: desenvolvimento nos manuais do 10º e 11º anos

No capítulo 3 desta investigação, já se apresentaram os conteúdos do programa de Filosofia para o 10º e para o 11º anos (Henriques, Vicente & Barros: 2001). Embora os manuais desenvolvam os conteúdos programáticos em maior ou menor grau, tratam-se de forma particular os temas da *Cidadania*, dos *Valores* e do *Conhecimento*, relacionando-os com a Filosofia. Assim, auscultam-se os manuais no tratamento desses assuntos, constatando a importância da Filosofia no desenvolvimento e tratamento dos mesmos²⁶¹. Embora outros temas do programa do 10º e do 11º ano sejam igualmente importantes, também tratados com carácter obrigatório nos programas de Filosofia do Ensino Secundário, o protagonismo atribuído a estas temáticas em especial, prende-se com as linhas orientadoras deste trabalho. Constata-se assim que estes conceitos (*Cidadania*, *Valores* e *Conhecimento*) são fundantes para a formação dos alunos, dado o seu carácter abrangente e estruturante.

Figura 30 – Conceitos fundantes da tese e sua presença nos manuais escolares



A figura 30 ilustra de forma esquemática, a incidência da análise qualitativa de manuais aos três conceitos orientadores desta tese, assim como a articulação existente entre todos eles. De facto, muitos conteúdos, apesar de se interligarem mais com um ou outro conceito, também se enquadram nos outros, havendo correlação intrínseca entre todos.

²⁶⁰ A referência a esse assunto faz-se no capítulo 3, na parte onde se analisam comparativamente os dois programas (ponto 3.4.4.1. Comparação entre programas de Filosofia: Ensino Regular e Ensino Recorrente).

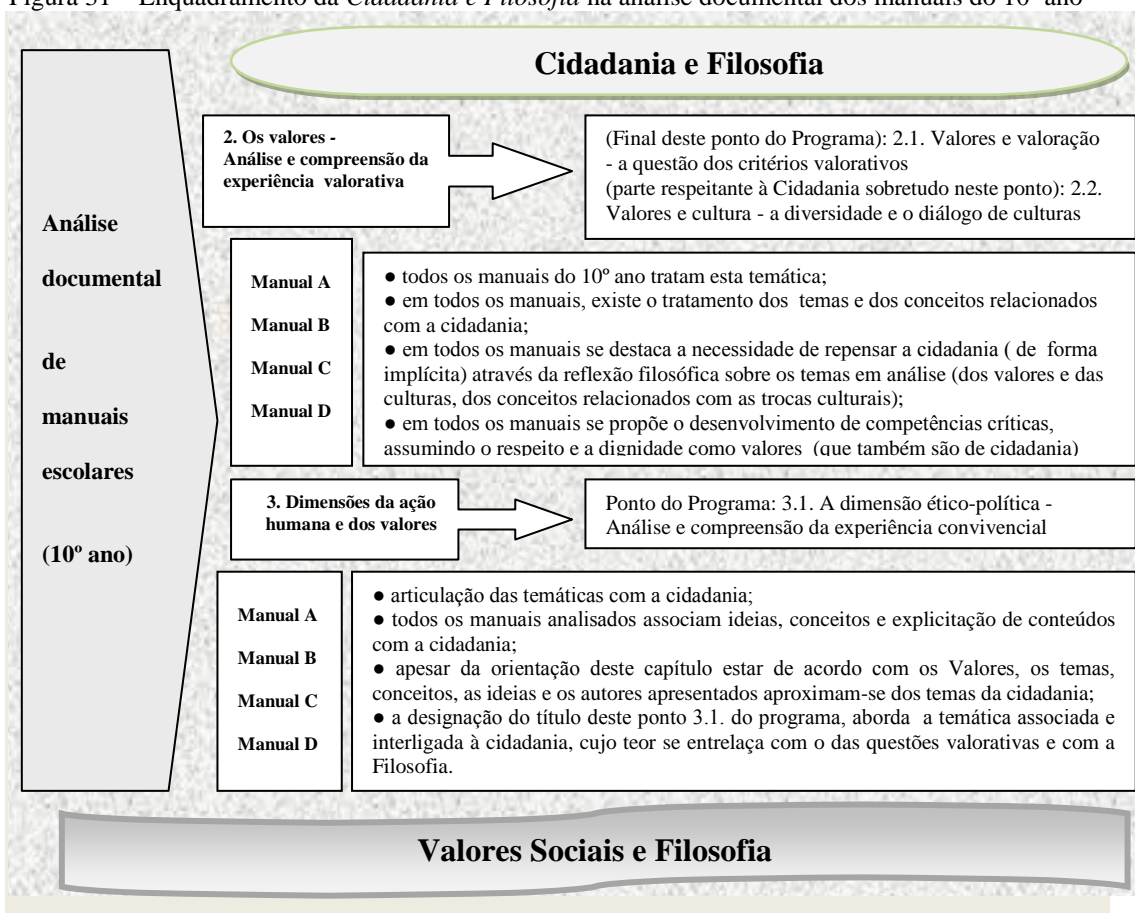
²⁶¹ Sendo o título desta Tese “*Valores Sociais, Conhecimento e Cidadania. Contributos do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário*”, analisam-se aspetos relacionados com estes conceitos e a disciplina de Filosofia, quer na análise dos manuais, quer no tratamento das entrevistas.

6.7.1. Temáticas de Cidadania nos manuais do 10º ano

A temática da Cidadania é tratada nos dois anos letivos (10º e 11º) em momentos diferentes, de forma explícita, nos conteúdos do Programa. De forma implícita porém, considera-se que envolve todo o programa de Filosofia transversalmente, no 10º e no 11º ano, dado que este apresenta características de abertura ao diálogo, desenvolvimento de competências e atitudes fundamentais.

A figura seguinte ilustra a articulação entre os manuais escolares do 10º ano na sua vertente aplicada a *Cidadania e Filosofia*.

Figura 31 – Enquadramento da *Cidadania e Filosofia* na análise documental dos manuais do 10º ano



É a dimensão explícita da Cidadania que aqui é analisada e comparada através do recurso aos manuais. Nos manuais do 10º ano, a Cidadania é tratada em primeiro lugar, no capítulo II do programa de Filosofia, nos pontos: *A Ação Humana e os Valores; Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa*; e sobretudo no segundo subponto, *Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas*.

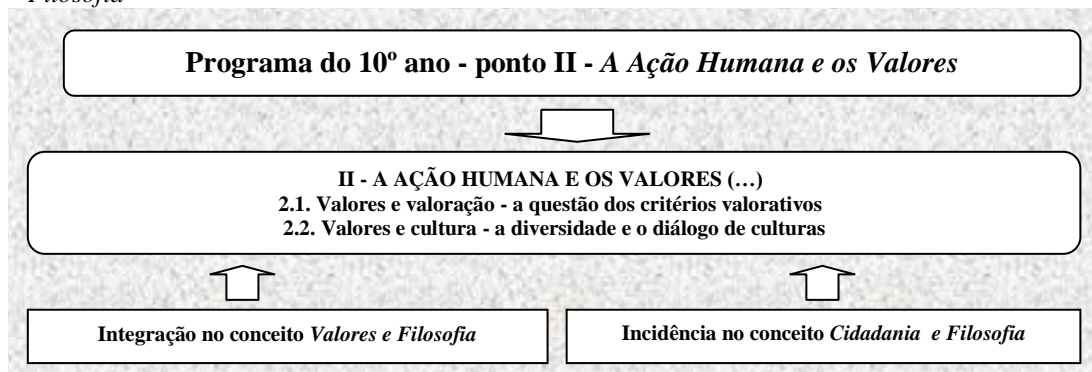
No tema Filosofia e Valores, ao nível dos manuais, a parte da Cidadania já é tratada no ponto 6.7.4. e subpontos seguintes²⁶². Por tais razões, estabelece-se aqui apenas a adequação entre a Cidadania e esta parte dos conteúdos que são tratados nos manuais. A temática da Cidadania aparece nos *Valores Ético-Políticos*, sendo também objeto da mesma análise, na parte dos Valores Sociais.

6.7.1.1. Cidadania e Filosofia: Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa

Observa-se o quadro 1 do Anexo 16 e a figura 32, onde se apresentam os conteúdos, de acordo com o programa de Filosofia do Ensino Secundário²⁶³ e a abordagem que dele fizeram os quatro manuais (relacionando-se com a categoria *Cidadania e Filosofia*).

De forma explícita, esta dimensão se encontra no capítulo II – *A Ação Humana e os Valores*, especialmente no final do ponto 2.1. e no ponto 2.2 na sua totalidade (cf. figura 32).

Figura 32 – Conteúdos programáticos do 10º ano, que relacionam *Valores e Filosofia e Cidadania e Filosofia*



Fonte: Adaptado de Programa de Filosofia: Henriques, Vicente & Barros (2001)

Da análise do quadro 1 do Anexo 16, referente ao programa do 10º ano, encontra-se maior aproximação aos temas da Cidadania no ponto 2.2. *Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas*. Esta adequação à temática da Cidadania justifica-se pelo teor da análise que é proposta no olhar sobre outras culturas, nos conceitos referentes às atitudes perante a diversidade cultural e a proposta do diálogo como um ato de cidadania que é importante e muito significativo, representando a salvaguarda da

²⁶² Nos subpontos 6.7.4.1., 6.7.4.2., 6.7.4.3., 6.7.4.4., 6.7.4.5. e 6.7.5.

²⁶³ Henriques, Vicente & Barros (2001: 12). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*.

diversidade cultural conjuntamente com o respeito pela dignidade e a autonomia do ser humano. Assim, destacam-se aspetos que são tratados também no ponto 6.7.3. desta investigação, referentes ao conceito *Valores e Filosofia*, e que aqui se analisam, adequando-se a *Cidadania e Filosofia*.

A estruturação dos manuais, no que respeita a esta parte (subponto 2.2. do Capítulo II do Programa de Filosofia), e da observação do quadro 1 do Anexo 16, conclui-se o seguinte:

- todos os manuais do 10º ano tratam esta temática;
- nos manuais, o título apresentado é próximo ou mesmo igual ao que se encontra no Programa de Filosofia;
- em todos os manuais, o tratamento dos assuntos e a apresentação de conceitos relacionados com a cidadania é constante;
- nos manuais, destaca-se a necessidade de repensar a cidadania (ainda que de forma implícita) através da reflexão filosófica sobre os temas em análise (valores e culturas) e desenvolver competências críticas, assumindo o respeito e a dignidade como valores (que também são de cidadania).

Dada a especificidade da apresentação desta temática em cada manual e a sua importância para o tratamento da cidadania, segue-se a análise resumida deste ponto em cada um deles.

Manual A²⁶⁴ (cf. quadro 1 do Anexo 16)

Apresentação de critérios trans-subjetivos²⁶⁵ e constatação da sua importância para a compreensão das grandes questões que são internacionais, pela abrangência à escala mundial, como os problemas ecológicos e ambientais, desigualdades, doenças e intolerâncias. Esta parte do manual dimensiona a questão da Cidadania pelas problematizações que coloca, e pela apresentação de diversos critérios, que, sendo olhares diversos sobre esta problemática, levam os alunos a pensar e a refletir melhor sobre as situações atuais, conseguindo em simultâneo abranger aspetos dos Valores e da Cidadania.

²⁶⁴ Abrunhosa & Leitão (2003).

²⁶⁵ Neste caso, os critérios que são apresentados, são: *critério da dignidade humana*, *critério da fundamentação consensual* e *critério da democracia*.

No ponto seguinte, este manual apresenta questões sociais, definindo cultura, explicitando o que são elementos de cultura²⁶⁶, e o conceito de multiculturalismo²⁶⁷. Na parte das atitudes face à diversidade cultural, apresentam-se conceitos de etnocentrismo, relativismo cultural e interculturalismo, com profusão de imagens, esquemas, fotografias, explicações simplificadas de cada um deles e da importância do último, como forma de promover o diálogo entre as culturas e os efeitos que daí resultam, ao nível da dignidade e salvaguarda dos direitos humanos, respeito e importância da liberdade, igualdade e solidariedade para uma sociedade melhor.

Manual B²⁶⁸ (cf. quadro 1 do Anexo 16)

Neste manual, já ao nível da clarificação dos valores e da atribuição de valoração, surgem critérios²⁶⁹ cuja análise, desenvolvida e ilustrada, permite o confronto e a perspetivação de questões que são muito ligadas à cidadania. No subponto que respeita à clarificação de valores intersubjetivos, definem-se ideias e relacionam-se conceitos, mostrando-se o papel da Filosofia na análise dos valores que contribuem para a melhoria da vida dos seres humanos, quer individualmente, no desenvolvimento das capacidades pessoais, quer ao nível das comunidades ou do desenvolvimento e cooperação das culturas e dos povos²⁷⁰. Assim, definem-se *fontes de clarificação de valores*, apresentando-se e comentando-se documentação diversa²⁷¹.

Noutra parte desenvolvem-se *critérios (universais?) de avaliação axiológica*, também com muito desenvolvimento, explicações e problematizações que abarcam o campo da cidadania, ensinando a construir uma argumentação, apontando alguns critérios de avaliação²⁷². Segue-se a documentação relativa à *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, com a totalidade dos seus artigos, ocupando duas páginas do manual,

²⁶⁶ Diferencia elementos *instrumentais* de *ideológicos*.

²⁶⁷ Mais uma vez, estes conceitos, sendo associados à temática dos Valores, também se apresentam como uma lição de Cidadania, no sentido da sua explicitação, problematização e questionamento.

²⁶⁸ Vicente (2003).

²⁶⁹ Os critérios valorativos apresentados neste manual para a clarificação de valores pessoais já apontam para uma cidadania responsável e autónoma: critério A – *a satisfação das necessidades*; critério B – *os projetos pessoais*; critério C – *as sete pistas de L. E. Raths*; critério D – *análise de casos: conflitos e dilemas morais* e critério E – *taxinomia de Krathwohl* (Vicente: 2003).

²⁷⁰ Vicente (2003: p. 98 e seguintes).

²⁷¹ A documentação que este manual apresenta neste ponto é muito diversa, estando a explicação numa coluna (declarações, convenções e pactos internacionais; constituições dos Estados; outras fontes) e na outra a enumeração dos documentos que lhe correspondem.

²⁷² Tais como: *critério antropológico*, *critério da intersubjetividade comunicativa*, *critério da argumentação* e *critério democrático* (Vicente: 2003).

realçando-se numa nota a azul, a importância deste documento como modelo a seguir na implementação de valores, para a humanidade, os Estados, as pessoas e as instituições.

Os subpontos seguintes²⁷³ deste manual tratam de *objetividade e/ou subjetividade dos valores* e *historicidade e/ou perenidade dos valores*, os quais, sendo aqui adequados à questão dos valores, não deixam de ter uma vertente associada à cidadania, pela dimensão dos assuntos se relacionar também com as culturas e as comunidades.

O ponto explicitamente dedicado às questões culturais designa-se *Valores e culturas*, desenvolvendo-se ao longo de três subpontos: no primeiro, *a diversidade e o diálogo de culturas*, salientam-se questões da atualidade, que se prendem com as diferenças de valores nas sociedades, a violência e a necessidade de compreensão, dando-se a conhecer perspectivas²⁷⁴, cujas linhas de pensamento se esmiúçam, no desenvolvimento do texto e num quadro, onde se destacam e comparam. No segundo subponto, *os desafios de uma democracia cultural*, apresentam-se²⁷⁵ autores e textos, comparam-se perspectivas sobre indivíduos e grupos e reflete-se sobre a vivência democrática nas sociedades atuais.

Finalmente, o último subponto, *os desafios da tolerância entre culturas*²⁷⁶ destaca a iniciativa da UNESCO²⁷⁷, desenvolve o enquadramento histórico deste conceito e apresenta a oposição entre tolerância e intolerância²⁷⁸, reforçando os perigos da segunda.

Manual C²⁷⁹ (cf. quadro 1 do Anexo 16)

Nos critérios valorativos, problematiza-se a questão dos valores com o mundo atual e os seus problemas, explicitando-se o que se considera como valor. No caso da cidadania, destaca-se a referência à *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, com uma imagem e um texto, acentuando o caráter social dos valores e dos comportamentos. Com a apresentação de uma *situação-problema* relativa a esta parte, apresenta-se um dilema ético que contém questões valorativas, mas também de cidadania²⁸⁰. O manual

²⁷³ Subpontos que contemplam: apresentação de *teorias objetivistas*, *teorias subjetivistas* e *posição intermédia ou conciliadora*; e *teoria essencialista*, *teorias relativistas* e *posição alternativa*.

²⁷⁴ São: *O modelo republicano e universalista francês*, *o modelo comunitário norte-americano* e *uma solução alternativa* (Vicente: 2003).

²⁷⁵ Renault, Charles Taylor e Miguel Batista Pereira.

²⁷⁶ Vicente (2003: 110).

²⁷⁷ Que propôs em 1995 o Ano Internacional da Tolerância.

²⁷⁸ Num texto de Edgard Pisani.

²⁷⁹ Alves, Aredes & Carvalho (2003).

²⁸⁰ Apresenta-se a situação de Heinz, um homem cuja mulher está a morrer, existindo um medicamento que a pode curar, acabando o marido por o roubar para a salvar, dado que não possuía meios de o pagar.

problematiza esta questão, apresenta diretrizes para o questionamento sobre os valores que dominam nas sociedades contemporâneas²⁸¹, colocando questões e levando os alunos a problematizar, com imagens significativas, como a de uma *burca*, cuja parte destinada aos olhos das mulheres se apresenta aos quadrados como as grades de uma prisão, forçando à reflexão sobre os valores das culturas que estimulam preconceitos e impedem a liberdade e a dignidade das mulheres²⁸². No final deste subponto, apresenta-se um organograma conceptual desenvolvido, relacionando culturas e valores, onde a questão da cidadania surge de forma implícita, mas constante, na apreciação das questões atuais e dos comportamentos, que resultam de perspectivas valorativas, mas também de vivências comunitárias e sociais onde nem sempre a questão da cidadania é aplicada e vivida por todos de forma justa e digna.

O subponto correspondente à diversidade e ao diálogo entre culturas desenvolve conceitos como: socialização, reprodução cultural, aculturação, globalização, etnocentrismo, genocídio e relativismo cultural. Toda esta apresentação de conceitos, problematizando e denunciando situações contemporâneas de injustiça e intolerância, se prende com a necessidade de repensar uma cidadania plena e responsável. No final do subponto, existe uma imagem dos *Direitos Humanos*²⁸³ e um organograma conceptual, onde estes conceitos se articulam²⁸⁴, seguindo-se textos e atividades²⁸⁵.

Manual D²⁸⁶ (cf. quadro 1 do Anexo 16)

Na parte *valores e valoração*, abarca-se a questão da identidade e da alteridade, que sendo no manual aplicada aos valores²⁸⁷, também se relaciona muito com a cidadania.

Um polícia que o conhece apercebe-se do assunto e hesita entre prendê-lo ou não, estando em jogo valores diversos. A questão da Cidadania surge na problematização do motivo do roubo (salvar uma vida humana), o ato em si mesmo (o roubo) e a atitude do polícia (se deve ou não deve prender o ladrão).

²⁸¹ Apresentando alguns como: o individualismo, o hedonismo e o utilitarismo, o consumismo, com autores como Victoria Camps e Lipovetsky.

²⁸² Apontando para um texto de Paul Valadier, que considera como critério valorativo tomar em conta a dignidade humana.

²⁸³ Apelando à riqueza da diversidade de cores de pele e de pessoas, acentuada com a frase “*todos diferentes, todos iguais*”.

²⁸⁴ Neste organograma conceptual, apresentam-se os conceitos: diversidade de culturas/relativismo cultural, intercâmbio cultural, aculturação e dinâmica cultural. Mais uma vez se considera como esta parte do programa, sendo relacionada com os Valores, também envolve enorme carga encontra associada à Cidadania.

²⁸⁵ Estes textos são já referidos no ponto 6.6.1.1.2. e por isso não se apresentam aqui os seus autores, para não haver sobreposição de informação.

²⁸⁶ Caselas, Lopes & Marques (2003).

Neste caso, as poucas imagens²⁸⁸ que aparecem são sintomáticas dos temas tratados e levam à sua problematização e enquadramento. Na parte respeitante a *os valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas*, salientam-se aspetos derivados²⁸⁹, destacando-se situações atuais, envolvendo questões de cidadania e problematizações bem reais²⁹⁰, acompanhadas por imagens alusivas²⁹¹. Seguem-se textos e atividades²⁹² cuja intenção de desenvolver e acentuar os assuntos tratados, se articula também com a dimensão da Cidadania.

Conclui-se assim que todos os manuais do 10º ano desenvolvem a temática da cidadania nesta parte da aplicação do programa do 10º ano, fornecendo aos alunos instrumentos de análise, reflexão e debate, assim como questões, ideias, imagens e problemas que são fundamentais para clarificar o exercício da cidadania na atualidade.

6.7.1.2. Cidadania e Filosofia: A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial

Analisa-se a figura seguinte, que enquadra passagens do Capítulo II do Programa de Filosofia do 10º ano, referente aos valores éticos e políticos; neste caso, apresenta-se a articulação com a temática da cidadania²⁹³.

²⁸⁷ Com efeito, desenvolvem-se aqui teorias dos valores como o *relativismo* e o *objetivismo*, as *questões de segundo grau em axiologia*, com a apresentação de consequências da sua aplicação e de críticas, as quais, também se podem adequar à dimensão da cidadania, pela relação com os outros, com a sociedade e a vida comunitária e a interpretação dos critérios valorativos pessoais e sociais.

²⁸⁸ Nesta parte em especial, apresenta-se imagens de: soldados em combate na Guerra do Golfo, um quadro de Picasso, *A alvorada*, uma estátua de Giacometti, *Diego e Bauer*, o quadro de Hokusai, *A grande Onda de Kanagawa*, uma paisagem campestre e um quadro de Degas, *retrato de Madame Jeantaud ao espelho*.

²⁸⁹ Cujos títulos são: *a dimensão universal dos valores, conflito de culturas...*, *cultura e culturas, o diálogo intercultural em Ética, uma solução possível para o problema, tolerância: limites e fronteiras, o princípio do melhor e solução natural ou sobrevivência cultural*.

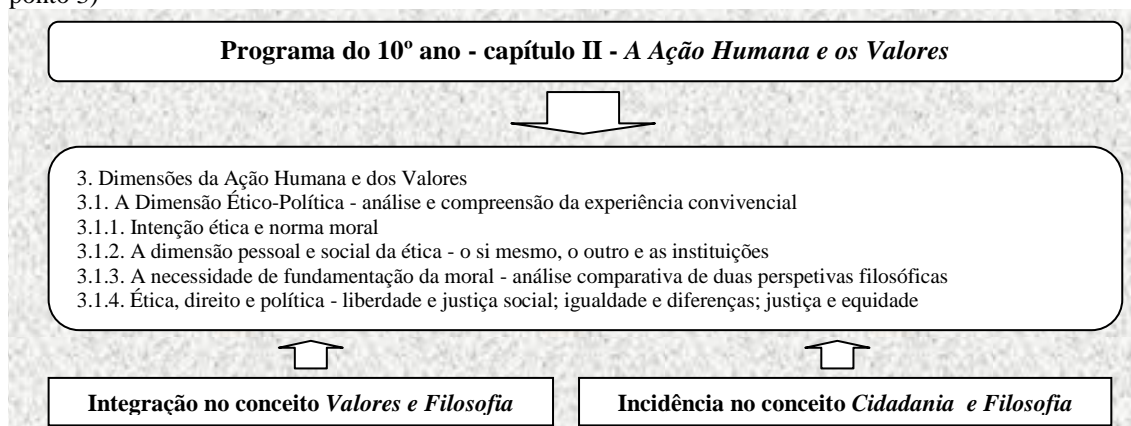
²⁹⁰ Com efeito, apresentam-se aqui situações reais, que embora analisadas do ponto de vista valorativo, envolvem questões de Cidadania que são pertinentes e atuais: o conflito entre Israelitas e Palestínianos, problemas diversos que resultam da diversidade cultural, como massacres, perseguições, questões políticas no Chile de Pinochet, as lutas pela democratização e pela convivência de culturas, povos e etnias, a questão do respeito e da dignidade humanas, o conceito de tolerância e a sua evolução.

²⁹¹ As imagens são: representação da Torre de Babel, um quadro de Manet, *Pequeno-almoço na relva*, sendo as restantes, fotografias (um árabe e um judeu numa rua em Jerusalém; uma manifestação gay em Lisboa; uma mulher árabe de véu; um protesto contra a pena de morte no Líbano; a queda do muro de Berlim em 1989; aperto de mão entre os presidentes da Coreia do Sul e da Coreia do Norte).

²⁹² Os quais, por já se encontrarem destacados nos subpontos derivados do ponto 6.7.4., não se desenvolvem nesta parte.

²⁹³ Embora também se enquadre nos Valores Sociais, como já se disse, a figura ilustra e adiante se desenvolve, no ponto 6.7.4. e seguintes.

Figura 33 – Enquadramento de Valores Sociais, Cidadania e Filosofia no Programa de Filosofia (Cap. II, ponto 3)



Adaptado de Programa de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros: 2001).

A estrutura do capítulo II do Programa de Filosofia, quanto ao ponto 3 e respetivos subpontos, encontra-se desenvolvida nos manuais do 10º ano (cf. quadros 2, 3, 4 e 5 do Anexo 16). Da sua análise e dos conteúdos do programa de Filosofia no que respeita a esta parte, *A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial* (figura 33), assinala-se o enquadramento desta temática com a cidadania. Apesar da orientação deste capítulo estar de acordo com os Valores, mais uma vez se encontram temas, conceitos, ideias e autores, que pelos conteúdos e abordagens, assinalam grande proximidade com a cidadania. A própria designação do título deste ponto do programa (*A Dimensão Ético-Política - análise e compreensão da experiência convivencial*) está associada e interligada à cidadania, cujo teor se entrelaça com as questões valorativas e com a Filosofia. Neste caso, considera-se que, quer o programa de Filosofia, quer os manuais analisados, se encontram, neste ponto, perfeitamente enquadrados com o tema da cidadania. Desta forma, desenvolve-se uma síntese breve do modo como se encontra estruturado cada manual nesta parte, acentuando os aspetos que reenviam para a formação para a cidadania.

Manual A²⁹⁴ (cf. quadro 2 do Anexo 16)

Os subtemas desta parte apontam para uma dimensão da cidadania que pretende ser esclarecida, crítica e atuante; a parte da *dimensão pessoal e social da ética* desenvolve-se de forma clara, definindo o que se entende por *pessoa como sujeito moral*, com a atribuição de características²⁹⁵ e respetiva explicitação; o subponto seguinte, *o eu, o*

²⁹⁴ Abrunhosa & Leitão: 2003.

²⁹⁵ As características da pessoa como sujeito moral que aqui são apresentadas, são: singularidade, dignidade, liberdade, abertura, proximidade, compromisso e crítica.

outro e as instituições, desenvolve-se através de conceitos associados à cidadania, tais como: a questão da alteridade e do processo de socialização e de interiorização das regras sociais vigentes na sociedade e na época em que se habita²⁹⁶; explicitação do conceito de *instituição*²⁹⁷ e suas características, áreas sociais e objetivos; e articulação entre instituições e moralidade²⁹⁸, através da apresentação de valores e normas gerais que são interiorizados e assimilados, mostrando-se a necessidade das instituições, bem como os riscos que encerram;

Na parte relativa à *Intenção ética e norma moral*, continua a associação entre ideias, conceitos e explicitação de conteúdos com a área da cidadania: analisa-se o *caráter social da moral*, com especificação de conceitos, como *moral*, aludindo-se a uma dimensão teórica, e *moralidade*, que reenvia para uma visão prática e atuante; o *caráter pessoal da moral*, onde se apresentam as leis morais, o conceito de liberdade e responsabilidade segundo um autor²⁹⁹, a aplicação pessoal da moralidade e a interligação deste conceito com a ação, apresentando-se dilemas éticos sob a forma de questões, que são também exemplos de formação para a cidadania; distingue-se *moral* de *ética*, acentuando-se a dimensão filosófica da segunda, e *intenção* e *norma*, clarificando a dimensão da consciência nesse processo.

Na parte da fundamentação da moral, analisam-se éticas de vários autores³⁰⁰, dando-se exemplos, através de esquemas e quadros facilitadores da aprendizagem: mais uma vez, estes conceitos e as teorias filosóficas dos autores são orientadores de comportamentos de cidadania, na dimensão ética para que apontam.

Em *Ética, Direito e Política*, debatem-se estes conceitos do ponto de vista dos valores, apelando-se uma vez mais, para a leitura associada à cidadania; comparam-se os conceitos: *normas morais, jurídicas e usos sociais* e *legitimidade, legalidade e vigência social*, destacando-se a sua dimensão ética e moral, bem como o papel do indivíduo na atuação social; em *Liberdade e justiça social*, definem-se conceitos associados ao Direito e à Ética, mas também à cidadania³⁰¹, com profusão de frases destacadas, exemplos da sociedade atual, imagens e indicação de organizações internacionais; nesta

²⁹⁶ *O eu e o outro.*

²⁹⁷ *Nós e as instituições.*

²⁹⁸ *Instituições e moralidade.*

²⁹⁹ Jean-Paul Sartre.

³⁰⁰ Apresentam-se e explicam-se as éticas: de Epicuro; Kant; as éticas da discussão de K. O. Apel e J. Habermas.

³⁰¹ Tais como: *liberdades individuais, justiça social e solidariedade internacional.*

parte, salientam-se três gerações de Direitos Humanos³⁰², correspondendo a diferentes momentos de desenvolvimento da cidadania, destacando-se a última pelos requisitos da atualidade, que assentam nos Direitos, “paz e ambiente saudável”, no Valor, a “solidariedade” e no modelo de Estado, o “Estado solidário”³⁰³; colocam-se questões e destacam-se responsabilidades³⁰⁴, acentuando-se a dimensão da cidadania, a qual, não estando diretamente explícita, se encontra associada a qualquer destes conceitos e teorias;

Em *Justiça como igualdade*, desenvolvem-se ideias e teorias³⁰⁵ que não são mais do que modelos de cidadania de três épocas distintas para assinalar a relação entre o ser humano, a justiça e os direitos, levando os alunos a pensar e a questionar cada um deles, através de imagens, questões, quadros e pequenos textos; no final, existem textos³⁰⁶ e atividades.

Manual B³⁰⁷ - (cf. quadro 3 do Anexo 16)

Os pontos e subpontos correspondentes a esta parte do programa que são tratados neste manual, apresentam grande desenvolvimento, salientando-se em cada um deles, dimensões de cidadania, reforçadas por textos, autores e teorias em profusão.

Em *Intenção ética e norma moral*, diferencia-se ética de moral³⁰⁸, destacando-se lugares comuns e concepções erróneas que lhes andam associadas, constata-se situações de injustiça que geram a necessidade de apelar à reflexão ética (e também à da cidadania). Também aqui se analisam dilemas morais³⁰⁹ e dá-se o exemplo da vida e morte de Sócrates, relatado num diálogo de Platão³¹⁰, pedindo-se aos alunos que tomem posição e argumentem sobre os assuntos apresentados: nesse sentido, mais uma vez se enquadra a

³⁰² Abrunhosa & Leitão (2003: 178).

³⁰³ Abrunhosa & Leitão (2003: 178).

³⁰⁴ Na parte da responsabilidade pelas gerações vindouras, destaca-se a problematização das atuações humanas ao nível da cidadania, apresentando-se Alvin Toffler.

³⁰⁵ Nesta parte, desenvolvem-se as teorias de justiça e igualdade de Aristóteles, da Época Moderna e a dimensão de John Rawls e a sua noção da justiça como equidade.

³⁰⁶ Entre os quais se encontra a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

³⁰⁷ Neves Vicente (2003).

³⁰⁸ Com alusão a Paul Ricoeur, a esse propósito.

³⁰⁹ Os dilemas morais têm neste caso, a dupla função de despertar para as questões valorativas enquanto, em simultâneo apelam para o exercício da cidadania na análise do teor dos comportamentos que são enunciados e onde se questiona a legitimidade de agir de determinada forma. Apresentam-se nesta parte, dois dilemas morais: o primeiro relata a experiência do diretor de um jornal a quem são apresentadas fotografias que confirmam as relações extraconjugais de um candidato político, e que se debate entre o dilema de as apresentar e aumentar as vendas e o prestígio do seu jornal, embora destruindo a vida política do candidato, ou de não o fazer; o outro dilema conta a história dos pais de uma menina que sofre de doença grave, que ponderam a conceção de outro filho para salvar a vida da irmã. Em qualquer dos casos, se apresentam valores, moralidade, ética e várias dimensões de cidadania, em confronto.

³¹⁰ O diálogo é *Crítion*.

dimensão da cidadania, juntamente com outras³¹¹; em *Dimensões da Ética*, desenvolvem-se conceitos³¹² associados ao indivíduo, aos outros, às instituições, à justiça, com textos e teorias de autores³¹³, salienta-se a anterioridade da dimensão social relativamente à questão individual³¹⁴, acentuando-se dimensões éticas da vida em sociedade, da solidariedade e da relação do ser humano com a natureza e o ambiente, que são também de cidadania, colocando-se questões, apresentando-se imagens, teorias e textos³¹⁵.

Em *A necessidade de fundamentação da moral*, apresentam-se perspectivas éticas fundamentais³¹⁶ face a outras, que são as contemporâneas³¹⁷, com profusão de imagens, explicações, quadros, questões e textos. No ponto *Ética, direito e política*, relacionam-se os conceitos com recurso a imagens, quadros, definição de conceitos, de teorias políticas³¹⁸ e de experiência convivencial³¹⁹.

Apesar das críticas que são feitas a este manual por professores e por alunos (cf. capítulos 7 e 8, relatos de professores e de alunos), o seu desenvolvimento ao nível dos conceitos, teorias e autores é tão abrangente e vasto que quase se torna enciclopédico. Quanto à cidadania, considera-se que o *manual B do 10º ano* enquadra e adequa todos os conceitos, articulando a temática dos valores com aqueles que são apresentados no programa e acrescentando ainda outros, revestindo-se de considerável e significativa capacidade de formação para a cidadania.

Manual C³²⁰ - (cf. quadro 4 do Anexo 16)

O itinerário que vai ser seguido no desenvolvimento desta temática inicia-se com a exploração de um dilema moral³²¹ e o seu questionamento perante os alunos, e a

³¹¹ Dos valores, da moral, da ética e da reflexão filosófica.

³¹² *O si mesmo, o outro e as instituições... e a Natureza, A dimensão ética de sermos-nós-mesmos, A dimensão ética de sermos-uns –com-os-outros, Ser-com-os-outros na convivência social e na vida política e Ser-com-os-outros na Natureza.*

³¹³ Fernando Savater e Victoria Camps.

³¹⁴ Com as teorias de Max Scheler, Emanuel Mounier, Martin Buber e Martin Heidegger.

³¹⁵ Nesta parte, apresentam-se sobretudo aspetos do pensamento de Miguel Batista Pereira, ilustrados com textos e uma fotografia do filósofo.

³¹⁶ De Aristóteles, de Kant e de Nietzsche.

³¹⁷ Nas éticas atuais, apresentam-se, no campo da ética do cuidado, MacIntyre, na ética da justiça, Apel e Habermas, e na pós-modernidade, Foucault, Lyotard e Rorty.

³¹⁸ Apresentam-se várias teorias políticas, como as de Aristóteles, Hobbes, Locke e Rousseau.

³¹⁹ As teorias que se encontram nesta parte, são as clássicas (sobretudo de Aristóteles) e as modernas (de Maquiavel, Hobbes, Locke, Hume, Marx e Rael).

³²⁰ Alves, Aredes & Carvalho (2003).

³²¹ Desta vez, o dilema é apresentado por Kant, no *Curso de Filosofia*, e consiste numa pessoa, com um valor na sua posse, cujo possuidor entretanto morreu sem comunicar aos herdeiros a sua existência, que se

distinção entre a ética e a moral. Em *A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições*, desenvolvem-se conceitos de ética e de pessoa, articulando-se com a temática da cidadania. Noutro subponto *Fundamentação da moral - análise comparativa de algumas perspectivas filosóficas*, desenvolve-se a visão histórica das perspectivas morais e sociais, com a apresentação mais detalhada de autores³²², tendo forte ligação com a dimensão da cidadania o desenvolvimento dos assuntos; por fim, em *Ética, Direito e Política*, definem-se os conceitos, relacionando-os com indivíduo, sociedade, liberdade e justiça³²³: na parte respeitante à atualidade, reflete-se sobre o futuro e a noção de responsabilidade, os Direitos Humanos e quanto encerram, reconhecendo-se a inadiável tarefa de responsabilidade pelo futuro por parte de cada ser humano³²⁴.

As imagens são poucas, mas elucidativas, e as ideias aparecem resumidas, embora claras e pertinentes. O organograma com que se encerra o capítulo é acompanhado por textos e atividades. Considera-se que este manual, embora seja mais resumido do que o anterior, desenvolve adequadamente os conceitos propostos, relacionando-os com a dimensão da cidadania, que é uma constante que perpassa sempre, ao longo das explicações, teorias, autores e textos.

Manual D³²⁵ - (cf. quadro 5 do Anexo 16)

Comparam-se problemas, podendo a forma como se enquadram, ser comum ou filosófica³²⁶, seguida por um texto³²⁷, e questões onde se problematiza a noção de *Bem comum*; o ponto *Intenção ética e norma moral: uma possível distinção entre Ética e Moral* clarificando os conceitos de ética, moral e o aspeto social que têm as normas morais, enquadrando-os na dimensão dos valores e da cidadania.

Clarificam-se ideias e conceitos (indivíduo, outro, interligação entre a identidade e a alteridade, instituições) sobre *A dimensão pessoal e social da ética: o si mesmo, o outro e as instituições*, de forma simplificada, destacando-se as frases principais e

sente tentada a ficar com ele, tanto mais que a sua própria família enfrenta dificuldades financeiras. A esse propósito, Kant diz rotundamente que não o deve fazer.

³²² Os autores cujas teorias são referidas a propósito da dimensão ética e política, são: Aristóteles, Kant e John Stuart Mill.

³²³ Apresentando-se uma breve perspectiva histórica, onde aparecem teorias e autores, como Aristóteles, Hobbes, Locke, Rousseau e Kant, destacando-se Marx, terminando na atualidade com referências a Rawls.

³²⁴ A este respeito, apresenta-se Hans Jonas e a noção do princípio da responsabilidade.

³²⁵ Caselas, Lopes & Marques (2003).

³²⁶ São as *questões da realidade* e as *questões filosóficas*, tratando-se neste caso, de duas situações, uma referente à pena de morte e à questão da justiça e da injustiça e a outra, à solidariedade e à responsabilidade para com os outros. Ambas são questões relacionadas com a cidadania.

³²⁷ O texto é de Bertrand Russell.

apresentando-se imagens alusivas aos conceitos³²⁸, colocando-se questões e reenviando-se para a leitura dos textos que estão no final do capítulo; no subponto *A necessidade de fundamentação da moral*, comparam-se duas teorias filosóficas³²⁹, que se desenvolvem nas linhas principais, colocando-se objeções à sua viabilidade e possibilidade; a problematização desenvolvida neste subponto, as imagens³³⁰, questões e o seu desenvolvimento apelam para uma leitura muito associada à cidadania. O último subponto, *Ética, direito e política: liberdade e justiça social*, estando também articulado com a temática da cidadania, desenvolve a explicitação dos conceitos³³¹, acompanhados por objeções, ouvindo-se argumentos a favor e contra o mesmo assunto.

Estes conceitos e a forma como se apresentam e relacionam com a cidadania, assentam nas formulações políticas das sociedades e dos seus problemas, dando aos alunos a possibilidade de refletir e problematizar os conceitos apresentados, através da visualização de situações concretas e da comparação com as sociedades atuais. Também neste caso, as imagens³³² se adequam à problematização sobre a cidadania, assim como os textos³³³ e as atividades que são propostas. Em nosso entender, considera-se que, apesar de ser menos referido do que os outros, este manual se articula e enquadra na temática da cidadania de forma clara, concisa e organizada.

6.7.2. Temáticas de Cidadania nos manuais do 11º ano

Os temas respeitantes à Cidadania nos manuais do 11º ano, são tratados em dois momentos (cf. figura 34).

O primeiro momento ocorre na exploração do Capítulo III do programa de Filosofia, no que respeita à temática *Argumentação e Filosofia*. Essa parte do programa é obrigatória

³²⁸ Algumas imagens apresentadas neste subponto, são: um quadro de Pissarro, *Les toits rouges*, outro de Rafael, *esponsais da Virgem*, duas fotografias, uma de um casamento e outra do edifício de uma Câmara Municipal.

³²⁹ A ética kantiana e o utilitarismo.

³³⁰ Algumas imagens aqui apresentadas, são: quadro de Caravaggio, *São Mateus e o Anjo*, imagem de Kant, um quadro de Poussin, *Rebecca e Eliezer*, fotografia de uma parada militar, um quadro de El Greco, *São João Evangelista*, uma fotografia de Hitler, um quadro de Van Gogh, *Campo de Auvers*, um quadro oriental de autor desconhecido e a fotografia de uma paisagem.

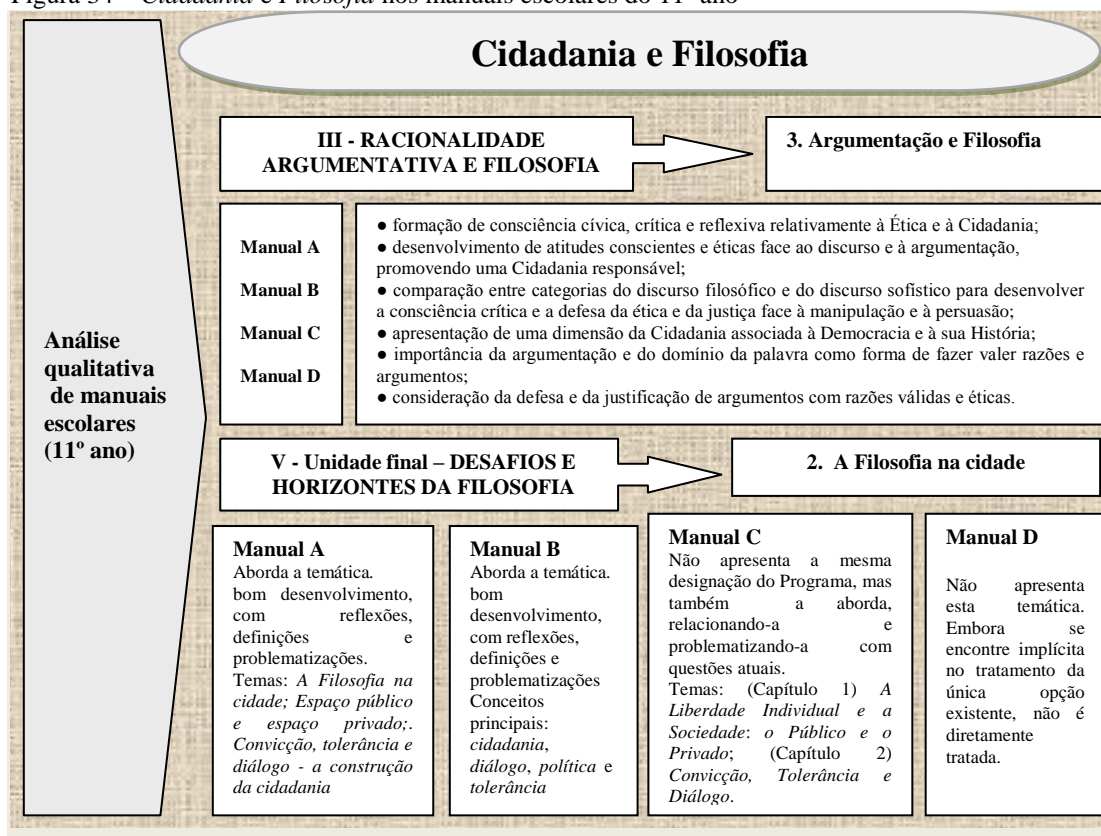
³³¹ Igualdade individual e política, democracia, objeções à democracia representativa, igualitarismo económico, tolerância e antidemocracia, desobediência civil e seus problemas.

³³² Nesta parte, as imagens são: um quadro de Hogarth, imagem de uma milícia popular em Paris durante a Revolução Francesa, fotografias de uma manifestação contra a ETA, de um comício no 1º de maio, de uma campanha presidencial em Portugal e de uma sessão da bolsa em Nova Iorque, dois quadros de Vermeer, fotografias de um grupo de extremistas nazis, de uma fábrica de automóveis, do palácio Hofburg, em Viena e de uma manifestação na África do Sul, a ser combatida pela polícia.

³³³ Estas referências são feitas no ponto 6.7.4.2.

no currículo da disciplina no Ensino Secundário, prevendo-se que o seu desenvolvimento decorra ao longo de 5 aulas de 90 minutos, de acordo com as recomendações do programa de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 32). A temática da Cidadania de cariz obrigatório no 11º ano desenvolve-se nessa parte.

Figura 34 – Cidadania e Filosofia nos manuais escolares do 11º ano



O segundo momento em que a Cidadania se apresenta no currículo do 11º ano, é no Capítulo V do Programa de Filosofia, lecionado no final do ano letivo, apresentando três possibilidades de opção em alternativa, sendo obrigatório que o professor opte por uma delas: *A Filosofia e os outros saberes*; *A Filosofia na cidade*; e *A Filosofia e o sentido*. Esse tema desenvolve-se ao longo de 8 aulas de 90 minutos cada, conforme indicação do programa (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 35).

É o ponto *A Filosofia na cidade*, subdividido em *Espaço público e espaço privado* e *Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania*, que é aqui objeto de análise, pois relaciona-se na totalidade com a Cidadania.

Este tema (2. *A Filosofia na cidade*) é lecionado em opção com duas alternativas que são igualmente apelativas em termos filosóficos, o que leva a que muitos professores não o tratem. Por vezes, esta última parte nem chega a ser lecionada, dado que se desenvolve no final do ano letivo, após a leção e a organização de conteúdos

programáticos que são muito longos. Embora seja de caráter obrigatório escolher um dos três temas em opção, há docentes que não concluem o programa, argumentando que por terem dado maior desenvolvimento aos capítulos III e IV não dispõem de tempo suficiente para o abordar; outros podem nem o escolher, dado tratar-se de uma opção.

6.7.2.1. Primeiro momento do tema da Cidadania no 11º ano – *Argumentação e Filosofia*

O programa de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros: 2001) indica o tratamento a dar a esta temática, baseado nos tópicos seguintes:

«... 1. Uma breve aproximação histórica ao conflito entre filósofos e retores na disputa pela prioridade na educação e formação do cidadão na Grécia, evidenciando o vínculo substantivo que une a Filosofia à retórica e uma e outra à democracia. 2. Crítica filosófica aos usos da retórica: distinção entre persuasão e manipulação; a necessidade de um uso ético da retórica. 3. Reconhecimento de que toda a argumentação filosoficamente aceitável deve ser regulada pela procura da verdade, tendo por finalidade o efetivo conhecimento da realidade. » (2001: 32)

O ponto *Argumentação e Filosofia* do programa de Filosofia, nas suas sub-divisões³³⁴ desenvolve-se nos quatro manuais do 11º ano.

Fez-se uma análise comparativa dos manuais quanto a este ponto, atendendo à estrutura do capítulo, tratamento das temáticas, total de páginas e capacidade de enquadramento do manual nesta parte do Programa.

Quanto à *estrutura dos capítulos dos manuais* relativa a este ponto (cf. quadro 1 do Anexo 17) conclui-se o seguinte:

- as temáticas propostas pelo Programa quanto a este ponto desenvolvem-se em todos os manuais do 11º ano;
- os manuais A e D tratam esta temática com desenvolvimento e profusão de pormenores, dividindo e subdividindo os pontos principais;
- o manual A desenvolve as ideias principais em três subpontos;
- o manual C apresenta esta temática de forma compacta, sem a subdividir.

Da análise da estrutura dos manuais do 11º ano no capítulo referente a este ponto, comparam-se separadamente os quatro manuais, relacionando com a Cidadania.

- **Manual A**³³⁵ – (cf. quadro 1 do Anexo 17)

³³⁴ Os subpontos que se encontram no Programa de Filosofia, são: 3.1. *Filosofia, retórica e democracia*; 3.2. *Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica* e 3.3. *Argumentação, verdade e ser*.

Os conteúdos apresentam-se de forma desenvolvida com muitas explicações, apresentando autores, resumindo ideias, com exercícios e textos; o capítulo inicia-se com uma breve análise histórica da relação entre filosofia, retórica e democracia, com um mapa da Grécia na Antiguidade, referência às linhas principais do pensamento político da época, importância e metodologia dos Sofistas e o papel dos filósofos; apresenta-se Sócrates, Platão e Aristóteles, salientam-se as explicações com textos e comentários a negrito; o percurso histórico continua pelos séculos seguintes: salienta-se a relação entre retórica e cidadania, distingue-se persuasão de manipulação, refere-se a importância do bom uso da retórica e a necessária ligação à ética; articulam-se os conceitos de argumentação, verdade e ser e apresentam-se autores³³⁶; relaciona-se a argumentação com o discurso filosófico.

- **Manual B**³³⁷ (cf. quadro 1 do Anexo 17)

Os objetivos na folha da abertura da unidade indicam as capacidades que os alunos deverão apresentar no final da unidade: compreender a dimensão histórica e a distinção entre os discursos sofístico e o filosófico, apreciar a dimensão ética do filósofo e do retórico e problematizar as questões do discurso; desenvolve-se a dimensão do discurso argumentativo, relacionando a retórica antiga com a nova retórica, utilizando muitos quadros, esquemas e resumos das ideias principais, explicações simplificadas com palavras e ideias a negrito; especifica-se a ideia de retórica e as suas origens, opõe-se a sofística à filosofia, salientam-se as características de ambas, referem-se linhas do pensamento de Platão, terminando com um organograma conceptual sobre a capacidade humana de comunicar e os seus usos, da sofística à filosofia e uma ficha formativa.

- **Manual C**³³⁸ (cf. quadro 1 do Anexo 17)

Esta parte inicia-se com uma resposta sintética, ligada à origem do conflito entre oradores e filósofos na Grécia antiga, explicitando a relação atual entre retórica e filosofia, com apresentação de textos e bibliografia adequados à temática; salientam-se os objetivos em traços breves num quadro amarelo intitulado: *O que vais aprender nesta capítulo?*; as explicações dos conceitos têm muitas atividades e exercícios, textos e sugestões bibliográficas; explicita-se a atividade dos sofistas, apresentam-se os nomes

³³⁵ (Borges, Paiva & Tavares: 2004).

³³⁶ Os autores são: Heidegger, Habermas e Karl Otto Apel.

³³⁷ Alves, Arêdes & Carvalho (2004).

³³⁸ Rodrigues, Sameiro & Nunes (2004).

dos principais³³⁹ com frases dos próprios e muita explicação dos conceitos associados; a retórica é definida como forma de persuasão e manipulação; desenvolvem-se ideias sobre os filósofos, apresentam-se Sócrates e Platão, assim como políticos da Antiguidade³⁴⁰; a Filosofia é definida e relacionada com a argumentação, a verdade e o ser; desenvolvem-se ideias atuais de retórica³⁴¹; o capítulo termina com atividades, oito textos e indicação de bibliografia.

- **Manual D**³⁴² – (cf. quadro 1 do Anexo 17)

As temáticas referentes a esta unidade são bastante desenvolvidas; o primeiro volume deste manual³⁴³ é dedicado na íntegra à unidade de Lógica; a parte que aqui se analisa constitui o terceiro capítulo, designado *Argumentação e Filosofia*, contendo explicações dos conceitos, quadros comparativos, muitas atividades e exercícios, salientando-se aspetos e conceitos principais de forma desenvolvida, acompanhados com desenhos, esquemas e explicações. Relaciona-se a argumentação e a filosofia, salientando-se o carácter argumentativo da Filosofia, desenvolvendo-se ideias referente à *polis* grega e às suas características, estabelecendo-se diferenças e semelhanças com a democracia atual. O manual tem muitas imagens, fotografias, quadros, imagens legendadas ou não, relacionando a retórica com a Filosofia, dando exemplos da Antiguidade; apresenta-se Aristóteles e a divisão dos saberes, relacionam-se os assuntos com a atualidade, distinguindo-se os dois usos da retórica, o manipulativo e o persuasivo, salientando-se a dimensão sedutora do discurso publicitário com imagens e quadros, acompanhando-se o discurso político com textos de políticos portugueses da atualidade; salienta-se a importância da filosofia na dimensão ética da retórica e a sua necessidade, terminando com textos, questionários e atividades.

Da análise do quadro 52, obtém-se a visão geral da estrutura dos capítulos dos manuais analisados, no que se refere a esta parte.

Quanto ao total de páginas destinadas à temática, constata-se que o manual que lhe dedica maior número de páginas é de longe o manual D (57 páginas). Os restantes

³³⁹ Protágoras, Górgias, Pródico e Hípias.

³⁴⁰ Como Péricles e Temístocles.

³⁴¹ Com Moore e Perelman.

³⁴² Abrunhosa & Leitão (2004).

³⁴³ Com 289 páginas.

manuais dedicaram número menor de páginas a esta temática: Manual A (31 páginas), manual C (21 páginas) e manual B (15 páginas).

Quadro 52 - Estrutura geral dos manuais do 11º ano - *Argumentação e Filosofia*

Estrutura dos manuais quanto ao ponto 3. <i>Argumentação e Filosofia</i>								
Manuais	abertura da unidade	objetivos a desenvolver	Número de páginas	tratamento das temáticas	desenhos/ esquemas explicativos mapas conceptuais quadros síntese			
Manual A	●	-	pp. 90-121 31 páginas	Desenvolvida e enquadrada com explicações, autores, ideias, resumos e textos.	—	●	—	—
Manual B	●	●	pp. 124-139 15 páginas	Desenvolvida e enquadrada com explicações, autores, ideias, esquemas explicativos, mapas conceptuais e quadros-síntese.	—	●	●	●
Manual C	●	●	pp. 170-191 21 páginas	Explicações dos conceitos, muitas atividades e exercícios, apresentação de textos e sugestões bibliográficas.	—	●	—	●
Manual D	●	●	pp. 206-263 57 páginas	Bastante desenvolvido com um volume inteiro destinado à Lógica com explicações dos conceitos, quadros comparativos, de forma desenvolvida e atrativa, desenhos e esquemas, muitas atividades e exercícios.	●	●	●	●

Conclui-se assim que os manuais do 11º ano apresentam o tema *Argumentação e Filosofia* de forma clara e adequada. Da análise do quadro 52 e do quadro 1 do anexo 17, constata-se que:

- esta temática, paralelamente a outras, também tratadas na disciplina de Filosofia, adequa-se à formação de uma consciência cívica, crítica e reflexiva relativamente à Ética e à Cidadania;
- nesta parte do programa, desenvolve-se a consciência filosófica e ética para uma atitude adequada face ao discurso e à argumentação, promovendo uma Cidadania responsável;
- a comparação (e respetiva oposição) entre as categorias inerentes ao discurso filosófico (que procura a essência e o conhecimento) e o discurso sofístico (que se baseia na aparência e na ilusão) desenvolve a consciência crítica e possibilita a defesa da ética e da justiça face à manipulação e à persuasão;
- a apresentação de conceitos e ideias referentes a outra época (Antiguidade, no caso da apresentação das ideias sofísticas e da Filosofia) dão a conhecer aos alunos a existência de interesses e ideias que se mantêm em várias épocas, não divergindo assim tanto da atualidade;
- consideramos que, embora as noções de Cidadania sejam também tratadas noutras disciplinas (no Ensino Básico ou no Secundário), na Filosofia encontram-se aspetos que relacionam esta disciplina com os seus fundamentos e princípios, já que o conceito

enraíza na própria disciplina e na sua história, tendo por base a justiça e a procura da verdade, relacionando na sua origem, a oposição entre a sofística e a filosofia;

- esta dimensão da Cidadania associada à democracia e à sua História acentua a importância da argumentação e do domínio da palavra como forma de fazer valer as razões e os argumentos, assinalando como é importante que cada aluno saiba defender-se e justificar-se, com razões válidas e éticas, tornando-se essa atividade e aprendizagem num exercício de Cidadania que é importante reconhecer e desenvolver desde cedo.

6.7.2.2. Segundo momento do tema da Cidadania no 11º ano – *A Filosofia na cidade*

Sendo de carácter opcional, a temática *A Filosofia na cidade*, apresenta-se no Programa de Filosofia como uma de três alternativas possíveis. Como já se referiu, esta parte do programa de Filosofia é sugerida em alternativa com outras duas³⁴⁴, devendo cada docente e/ou Departamento Curricular optar apenas por uma delas. Assim, esta parte³⁴⁵ desenvolve-se de forma diversa nos manuais do 11º ano. Na análise comparativa dos manuais, constata-se que o espaço disponibilizado para esta temática não é muito extenso, dado que o capítulo se divide em três opções, como já foi referido. Nem todos os manuais lhe dedicam a mesma importância (cf. quadro 2 do Anexo 17, quanto ao modo como este capítulo está estruturado no Programa de Filosofia e nos quatro manuais).

Quadro 53 - Estrutura dos manuais na opção - *A Filosofia na cidade*

Estrutura dos manuais quanto ao ponto <i>A Filosofia na cidade</i>								
Manuais	abertura da unidade	objetivos a desenvolver	Número de páginas	Tratamento das temáticas	desenhos/ esquemas explicativos mapas conceptuais quadros síntese			
Manual A	•	–	pp. 250-267 17 páginas	De forma desenvolvida e enquadrada com o capítulo específico com a mesma designação que aparece no Programa	–	•	–	•
Manual B	•	•	pp. 266-283 17 páginas	De forma desenvolvida e enquadrada com o capítulo específico com a mesma designação que lhe dá o Programa.	–	•	•	•
Manual C	•	•	pp. 294-309 15 páginas	De forma implícita nos pontos: 1. <i>A Liberdade Individual e a Sociedade: o Público e o Privado</i> e 2: <i>Convicção, Tolerância e Diálogo</i> .	–	•	–	•
Manual D	–	–	pp. 173-180 7 páginas	Este ponto não é tratado no manual. Das três possibilidades apresentadas pelo Programa, existe apenas uma: <i>A Filosofia e os outros Saberes</i> .	–	–	–	–

³⁴⁴ Este capítulo é o V do Programa de Filosofia - Unidade final – Desafios e Horizontes da Filosofia, que apresenta as três alternativas 1. A Filosofia e os outros saberes, 2. A Filosofia na cidade e 3. A Filosofia e o sentido (Anexo 1 – quadro 2).

³⁴⁵ Que corresponde no Programa de Filosofia, à opção 2 do Capítulo V, *A Filosofia na cidade* e suas subdivisões 2.1. *Espaço público e espaço privado* e 2.2. *Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania*.

Da análise do quadro 53 (e do quadro 2 do Anexo 17), retiram-se conclusões:

- as temáticas propostas pelo programa não são desenvolvidas em todos os manuais;
- sendo obrigatório optar por um tema de entre três propostos, há manuais que não desenvolvem todos;
- apenas os manuais A e B abordam diretamente a temática *A Filosofia na Cidade*, encontrando-se em ambos bom desenvolvimento, com reflexões, definições e problematizações;
- o manual A trata de modo igual cada temática, sendo também aquele onde se desenvolve e enquadra este ponto de forma razoável;
- o manual B apenas contempla duas possibilidades, sendo uma delas *A Filosofia na cidade*; também neste manual este tema se desenvolve e enquadra;
- o manual C contempla esta temática, embora lhe dê outra designação;
- o manual D apenas refere esta perspetiva, inserida na multidisciplinaridade e coexistência de saberes, encontrando-se integrados noutra opção, *A Filosofia e os outros saberes*; assim, este manual trata outra opção e não esta;
- de facto, apenas os manuais A e B apresentam este tema com algum desenvolvimento;
- no manual D, as páginas (em número de 7) que se mencionam (cf. quadro 53) e que podem ser enquadradas na Cidadania, estão integradas noutras temáticas (*racionalidade pluridisciplinar, coexistência e articulação de saberes*); alguns aspetos relacionam-se implicitamente com a Cidadania (os problemas das pessoas que derivam da vida em sociedade ou em comunidade, referência a um congresso de bioética realizado em Espanha, denominado por “*Compromisso Universal pela Dignidade Humana*”)³⁴⁶ como exemplos de racionalidade prática multidisciplinar; por isso, se considera que os assuntos relacionados com a Cidadania e a responsabilidade civil são abordados de facto, embora de forma indireta.

Assim, na análise da estrutura dos manuais quanto a este ponto, realça-se o seguinte:

- **Manual A**³⁴⁷ – (cf. quadro 2 do Anexo 17)

Este tema está desenvolvido de forma abrangente, permitindo a visão de perspetivas múltiplas, propiciando a colocação de questões filosóficas à medida que se apresentam os conceitos. Na parte *Espaço Público e Espaço Privado*, desenvolve-se a dimensão

³⁴⁶ II Congresso Mundial de Bioética realizado em Gigón, na Espanha, em 4 de outubro de 2002, citado em Abrunhosa & Leitão (2004, vol. 2: 178-180).

³⁴⁷ Borges, Paiva & Tavares (2004).

humana de sociabilidade, com recurso a autores³⁴⁸; faz-se uma breve incursão pela Filosofia Política e pela história da Cidadania, desde a Antiguidade Grega, com referência à polis grega, até à atualidade, passando pelos conceitos de democracia, liberdade e diálogo; na parte *Convicção, tolerância o diálogo – a construção da cidadania*, desenvolve-se o conceito de tolerância com vários textos, apresentando-se duas concepções da Filosofia Política atual: a ética de discussão de Apel e Habermas e a teoria de John Rawls. Não existem desenhos/esquemas explicativos, mapas conceptuais explicativos ou quadros síntese com resumos da matéria nesta parte, havendo, no entanto, tópicos, resumos e reflexões gerais de ideias ou de textos³⁴⁹.

- **Manual B**³⁵⁰ – (cf. quadro 2 do Anexo 17)

Este subponto, *A Filosofia na cidade*, inicia-se com indicação de objetivos, conceitos (*cidadania, diálogo, política e tolerância*) e questões que se espera que os alunos respondam no seu final, onde se problematiza a temática e se articula a Filosofia com a Cidadania. Este manual apresenta apenas duas³⁵¹ alternativas em opção. Nesta parte, apela-se para o desenvolvimento de capacidades de cidadania, sensibilidade para a solidariedade e entreajuda e reflexão sobre a necessidade de diálogo e compreensão das diferenças, para resolver os problemas.

Os conceitos propostos enquadram-se no tema da Cidadania, pois são: diálogo, política e tolerância; as questões colocadas aos alunos referem-se à necessidade de viver em comunidade e à articulação entre tolerância, cidadania, diálogo, responsabilidade, acentuando o papel da Filosofia nesse processo. Assim, *A Filosofia na Cidade* encontra-se bem desenvolvida neste manual, de acordo com a ordem seguinte: apresentação do tema, ponto ou subponto do programa, quadros esquemáticos, ideias a reter; proposta de atividades e textos complementares; no entanto, das três opções possíveis, realça-se que este manual apenas contempla duas (sendo uma delas, a que aqui se desenvolve).

No tratamento desta temática, desenvolve-se a noção de Cidadania, analisam-se questões históricas, clarificam-se conceitos (*Cidadania, Política, Tolerância e Diálogo*), colocam-se questões para reflexão e apresentam-se textos.

³⁴⁸ Os autores são: Kant, Victoria Camps, Fernando Savater, Hannah Arendt e Aristóteles.

³⁴⁹ A propósito da dimensão de ser humano como ser convivial, com exemplos e textos de Aristóteles e Kant e sobre o conceito atual de democracia, com Victoria Camps.

³⁵⁰ Alves, Arêdes & Carvalho: 2004.

³⁵¹ A outra opção apresentada por este manual é *A Filosofia e o Sentido*.

Embora breve, este tema é tratado de forma abrangente, permitindo e estimulando a reflexão pessoal, a análise filosófica e as questões principais; não existem desenhos/esquemas explicativos no tratamento desta parte³⁵², encontrando-se um organograma conceptual no final do capítulo, ocupando uma página e onde se relaciona *A Filosofia e a Cidade* com *A Cidadania, exercício de direitos e deveres da comunidade* com os *seres humanos* por um lado e por outro, com a *cidade*; em ambos os casos, desemboca-se na intenção do *Bem comum*, onde se *exige a tolerância, a cooperação e o diálogo*.

- **Manual C**³⁵³ - (cf. quadro 2 do Anexo 17)

Esta parte designa-se *Indivíduo, Sociedade e Temporalidade* e reparte-se em três capítulos: *A Liberdade Individual e a Sociedade: o Público e o Privado*; *Convicção, Tolerância e Diálogo*; e *Finitude e Temporalidade*.

Os assuntos da Cidadania encontram-se de forma mais evidente nos dois primeiros capítulos: o primeiro questiona a liberdade, o poder do Estado e da sociedade e as liberdades privadas e públicas, com a versão de John Stuart Mill³⁵⁴, textos e questões para análise; o segundo questiona o tema da tolerância nas várias dimensões, relacionando com a democracia e o multiculturalismo, através de um exemplo muito atual³⁵⁵ com imagens e explicações, questionamentos e problematizações.

Neste manual, estimula-se a reflexão pessoal e a problematização dos Direitos Humanos e da Cidadania, a análise filosófica e o questionamento sobre as injustiças, denunciando-se a ausência de reconhecimento dos direitos essenciais. Apesar desses aspetos positivos, o manual trata as opções de forma superficial; não existem desenhos/esquemas ou mapas conceptuais explicativos propriamente ditos no tratamento desta parte³⁵⁶; o manual não tem quadros síntese com resumos da matéria. Assim, embora não apresente esta temática com a designação que aparece no programa,

³⁵² O manual tem esquemas resumidos e quadros síntese cuja função é contribuir para melhor clarificação da temática. Os conceitos aparecem dentro de caixas com pequenas definições que derivam das explicações e do enquadramento, surgindo os conceitos: cidadania e sociedade civil. No conjunto de ideias a reter, surgem ainda outros: Cidadania, Política, Tolerância e Diálogo.

³⁵³ Rodrigues, Sameiro & Nunes: 2004.

³⁵⁴ Com a sua obra *Sobre a Liberdade*.

³⁵⁵ O exemplo apresentado é o da mutilação genital feminina.

³⁵⁶ Embora na parte relativa à *Tolerância, Democracia e Multiculturalismo*, na subdivisão *os limites da tolerância*, com o exemplo da mutilação genital feminina, se apresente como um caso de Cidadania, pela denúncia e pela necessidade de fazer valer os Direitos Humanos, através da exemplificação de um caso prático que infelizmente continua a ser atual.

este manual também a aborda (embora implicitamente), relacionando-a e problematizando-a com questões da atualidade.

- **Manual D**³⁵⁷ – (cf. quadro 2 do Anexo 17)

O ponto *A Filosofia na cidade* não é tratado neste manual. Das três possibilidades em opção, apresentadas pelo programa, apenas se encontra uma: *A Filosofia e os outros Saberes* (no 2º volume deste manual).

Embora a temática da Cidadania não esteja diretamente formulada, encontra-se implícita no tratamento dos temas apresentados, sobretudo nos seguintes: *uma racionalidade pluridisciplinar: a coexistência e articulação de saberes; metodologia puridisciplinar*. A Cidadania apresenta-se assim de forma indireta, através do desenvolvimento da racionalidade pluridisciplinar e da articulação de saberes, onde se enquadram questões de cidadania, ética, vida em comunidade e organizações³⁵⁸. Um professor que escolhesse esta opção numa escola onde este manual tivesse sido adotado, teria de procurar outra documentação para fornecer aos alunos.

6.7.3. Enquadramento da Cidadania nos temas encontrados e adequação ao programa

Nos manuais do 10º ano, de acordo com o previsto no programa de Filosofia³⁵⁹, abordam-se temas relacionados com a Cidadania (cf. **quadro 2 do Anexo 21**, *Cidadania nos manuais do 10º ano – quadro resumo*), retirando-se conclusões:

Embora os manuais se encontrem orientados para os Valores, de acordo com o enunciado no Programa de Filosofia, as ideias e os autores coincidem com os temas da cidadania, já que os assuntos tratados a interligam com os Valores e a Filosofia. Assim, nesta parte, quer o programa de Filosofia, quer os manuais do 10º ano, se encontram perfeitamente enquadrados com o tema da cidadania.

Outras conclusões que se retiram ainda (cf. quadro 2 do Anexo 21), decorrendo da análise desenvolvida no ponto 6.7.1. e subpontos 6.7.1.1. e 6.7.1.2., prendendo-se com os próprios manuais e o tipo de desenvolvimento e apresentação que os seus autores

³⁵⁷ Abrunhosa & Leitão: 2004.

³⁵⁸ Com a apresentação do texto sobre o *II Congresso Mundial de Bioética*, em 2002, em Espanha.

³⁵⁹ A parte mais relacionada com a Cidadania no 10º ano, encontra-se no capítulo II do Programa de Filosofia: *A Ação Humana e os Valores*, especialmente nos pontos 2., *Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa* e 3. *Dimensões da ação humana e dos valores*, 3.1. *A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial, e respetivos subpontos*.

decidiram dar-lhes; de facto, todos os manuais do 10º ano tratam estas temáticas: no entanto, pelas razões já referidas, o manual A poderá considerar-se mais apelativo para os alunos, devido ao equilíbrio entre imagens, cores, explicações, ideias sucintas e esquemas; o manual C também poderá considerar-se equilibrado para os alunos com informação sucinta, quadros e ideias, apesar da menor quantidade de imagens; quanto ao manual B, apesar de ter muitas imagens, textos e cor, é demasiado denso, provavelmente com demasiados autores, teorias e explicações (por isso se questiona se será um manual apelativo); por fim, o manual D também apresenta muitas explicações e teorias, bem como diversidade de autores que podem tornar mais difícil a sua leitura.

Quanto à abordagem da Cidadania nos manuais do 11º ano, de acordo com o Programa de Filosofia e a análise que foi desenvolvida no ponto 6.7.2. e subpontos 6.7.2.1. e 6.7.2.2. (cf. quadro 3 do Anexo 21, que compara os manuais do 11º ano e o enquadramento aos temas relacionados com a Cidadania), conclui-se que:

Na parte respeitante ao capítulo III do Programa de Filosofia, no seu ponto 3³⁶⁰ *Argumentação e Filosofia*, os manuais do 11º ano que foram analisados tratam esta temática; nos manuais, os títulos dos temas são próximos ou mesmo semelhantes àqueles que se encontram no programa; os temas e os conceitos relacionam-se com a cidadania, destacando-se a necessidade de a repensar (ainda que implicitamente) através da reflexão filosófica sobre os temas em análise (valores e culturas) e o desenvolvimento de competências críticas, assumindo o respeito e a dignidade como um valor (que também o é de cidadania); assim, as temáticas propostas pelo programa quanto a este ponto, desenvolvem-se em todos os manuais do 11º ano (A, B, C e D).

Quanto ao ponto 2. *A Filosofia na cidade*, do capítulo V, *Desafios e Horizontes da Filosofia* do Programa de Filosofia, sendo um tema de opção que não é de tratamento obrigatório, nem todos os manuais o contemplam (é o caso do manual D), é apresentado de forma implícita (no manual C) e encontra-se desenvolvido, com designações semelhantes às do programa (nos manuais A e B).

Assim, do que já se disse sobre os manuais do 11º ano no que respeita ao tema da cidadania integrado nos dois momentos que foram apresentados, o que mais ressalta é sobretudo a desigual repartição dos temas do programa de acordo com os manuais; no caso do primeiro momento de apresentação da Cidadania, *Argumentação e Filosofia*,

³⁶⁰ Ponto 3., do capítulo III do Programa de Filosofia, III - *Racionalidade Argumentativa e Filosofia*, 3. *Argumentação e Filosofia*.

integrado na parte dos manuais consagrada à Lógica, todos o apresentam e desenvolvem de modo razoável; não sucede o mesmo no segundo momento de abordagem da cidadania, *A Filosofia na Cidade*, já que nem todos os manuais o apresentam.

Nos manuais do 11º ano, destina-se grande número de páginas à Lógica (no capítulo III do Programa de Filosofia), consagrando-se número significativamente menor ao capítulo V do Programa de Filosofia. Em nosso entender, este facto constitui uma grave limitação dos manuais, sobretudo aqueles que não contemplam todas as opções previstas no Programa de Filosofia (sendo o caso dos manuais C e D do 11º ano).

6.7.4. Apresentação dos Valores nos manuais

Conforme foi referido no capítulo 3 desta investigação, o programa de Filosofia apresenta no seu início (2001: 09) a indicação dos grandes objetivos que se desejam conseguir com esta disciplina. Entre estes, encontram-se entre outros, os objetivos “*No domínio das atitudes e dos valores*”, pretendendo-se inculcar nos alunos as noções de autonomia, partilha e respeito pelos outros e pelas diferenças.

O Capítulo II do programa de Filosofia *A Ação Humana e os Valores* (Henriques, Vicente & Barros, 2001: 11) é trabalhado no 10º ano³⁶¹, ocupando a maior parte do ano letivo, distribuindo-se por quatro capítulos, conforme ilustra o quadro seguinte.

Quadro 54 – Gestão dos tempos no Capítulo II do Programa de Filosofia

Capítulo II - A Ação Humana e os Valores	
1. <i>A Ação Humana - análise e compreensão do agir</i>	6 tempos letivos de 90 minutos
2. <i>Os Valores - análise e compreensão da experiência valorativa</i>	6 tempos letivos de 90 minutos
3. <i>Dimensões da Ação Humana e dos Valores</i>	14 tempos letivos de 90 minutos
3.1. <i>A Dimensão Ético-Política - análise e compreensão da experiência convivencial</i>	
3.2. <i>A Dimensão Estética - análise e compreensão da experiência estética</i>	em alternância ao ponto 3.3., ao longo de 8 aulas de 90 minutos
3.3. <i>A Dimensão Religiosa - análise e compreensão da experiência religiosa</i>	em alternância ao ponto 3.2., ao longo de 8 aulas de 90 minutos
4. <i>Temas / Problemas do Mundo Contemporâneo - Opção por um tema / problema</i>	8 aulas de 90 minutos

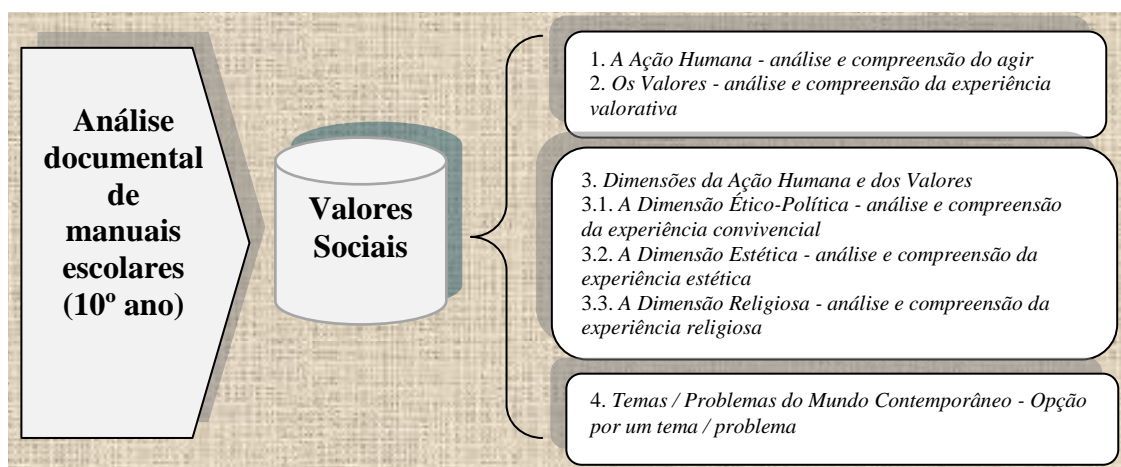
Adaptado de Programa de Filosofia: Henriques, Vicente & Barros (2001).

Dado que os manuais se orientam de acordo com os conteúdos programáticos, analisam-se comparativamente as passagens dos manuais do 10º ano, que respeitam aos Valores Sociais, constatando que se encaixam todas no capítulo II do Programa de Filosofia (nos

³⁶¹ As recomendações relativas à gestão do tempo no 10º ano são também apresentadas no programa da disciplina (Henriques, Vicente & Barros, 2001: pp. 27 a 31)

seus pontos 1, 2, 3 e 4). Da visualização da figura 35, articula-se o objetivo desta análise com a categoria *Valores Sociais*.

Figura 35 – Manuais escolares e Valores Sociais



Tendo em conta que os conteúdos programáticos do 10º ano quanto aos Valores, o são também relativamente a um contexto social, sendo as orientações a esse respeito sobre a dimensão dos valores nos contextos ético, político, na experiência de convívio entre os seres humanos (ponto 3.1. do Programa de Filosofia), na dimensão e análise estética também em termos sociais (ponto 3.2. do Programa de Filosofia), na análise da experiência religiosa como individual mas também social (ponto 3.3. do Programa de Filosofia) e existe ainda desenvolvimento dos valores sociais nos temas de opção (ponto 4. do Programa de Filosofia), onde os valores se referem a situações sociais que envolvem os seres humanos.

6.7.4.1. Valores Sociais nos manuais do 10º ano: a Ação Humana e os Valores e análise e compreensão da experiência valorativa

Optou-se por tratar conjuntamente no mesmo ponto, os temas *a Ação Humana e os Valores e análise e compreensão da experiência valorativa*, dado o caráter sequencial de que se revestem, quer no programa, quer nos próprios manuais que foram analisados.

A temática do capítulo II do Programa de Filosofia, *A ação humana e os valores*, no ponto 1. *A Ação Humana - Análise e compreensão do agir*, desenvolve-se nos quatro manuais do 10º ano. Este primeiro ponto, não sendo ainda diretamente ligado aos

valores, como serão os seguintes, apresenta já uma abordagem prévia e significativa a esta temática e por esse motivo aqui se desenvolve.

Da análise do quadro seguinte, obtém-se a visão conjunta deste primeiro ponto e a forma como é tratado nos manuais do 10º ano.

Quadro 55 – O tema *A Ação Humana - Análise e compreensão do agir* nos manuais do 10º ano

Estrutura dos manuais - ponto 1. A Ação Humana - Análise e compreensão do agir								
Manuais	abertura da unidade	objetivos a desenvolver	Número de páginas	tratamento das temáticas	desenhos/ esquemas explicativos mapas conceptuais quadros síntese			
Manual A	●	●	pp. 66-99 33 páginas	Temáticas principais do programa tratadas na íntegra.	●	●	●	●
Manual B	●	●	pp. 50-85 35 páginas	Temáticas principais do programa tratadas na íntegra, com muito desenvolvimento e pormenores.	●	●	●	●
Manual C	●	●	pp. 56-87 31 páginas	Temáticas principais do programa tratadas na totalidade de forma muito desenvolvida e pormenorizada.	●	●	●	—
Manual D	●	—	pp. 46-69 23 páginas	Temáticas do programa de forma muito desenvolvida e pormenorizada.	●	●	●	●

Quanto ao número total de páginas destinadas a esta temática, constata-se que:

- é o manual B que destina número maior de páginas a este assunto (35 páginas) seguido de muito perto pelos manuais C (31 páginas) e A (33 páginas);
- o manual D apresenta o número menor de páginas para esta temática (23 páginas).

O **quadro 1 do Anexo 18** apresenta a estrutura deste ponto, de acordo com o enunciado no programa de Filosofia do Ensino Secundário³⁶² e da abordagem feita pelos manuais do 10º ano. Da sua análise, pode concluir-se que as temáticas propostas pelo programa se encontram desenvolvidas em todos os manuais.

No ponto 2. do Capítulo II do Programa de Filosofia, *Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa*, subdividido em 2.1. *Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos* e 2.2. *Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas*, desenvolvido nos manuais do 10º ano, inicia-se já a abordagem à temática dos valores, dos critérios valorativos e das culturas, dando-os a conhecer aos alunos.

Fez-se a análise comparativa dos quatro manuais, atendendo aos mesmos aspetos³⁶³, cuja síntese se encontra no quadro 56.

³⁶² Henriques, Vicente & Barros (2001: 12). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*, Formação Geral.

³⁶³ Os aspetos considerados são os mesmos do ponto anterior e já foram mencionados: estrutura do capítulo, tratamento das temáticas, total de páginas e capacidade de enquadramento do manual nesta parte do Programa.

Quadro 56 - O tema *Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa* nos manuais do 10º ano

Estrutura dos manuais - ponto 2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa								
Manuais	abertura da unidade	objetivos a desenvolver	Número de páginas	tratamento das temáticas	desenhos/ esquemas explicativos mapas conceptuais quadros síntese			
Manual A	●	●	pp.100-135 35 páginas	Com algum desenvolvimento, fazendo-se referência a aspetos da atualidade, de forma simples e clara	●	●	●	●
Manual B	●	—	pp. 86-111 25 páginas	Com muito desenvolvimento, estabelecendo-se comparações entre umas teorias e as outras	●	●	●	●
Manual C	●	●	pp. 88-123 35 páginas	Esclarecimento dos conceitos e apresentação de situações-problema	●	●	●	●
Manual D	●	—	pp. 70-97 27 páginas	De forma completa, optando-se por apresentar o confronto de teorias diferentes sobre o mesmo assunto	●	●	●	●

Quanto ao número de páginas destinadas a esta temática por cada manual, conclui-se que:

- os manuais A e C (ambos com 35 páginas cada) dedicam número maior de páginas a esta parte, seguidos pelos manuais D (27 páginas) e B (25 páginas);
- a diferença entre o número de páginas dos manuais que consagram maior número a esta temática (manuais A e C) e os que dedicam número menor é de 10 páginas (manual B) e 8 páginas (manual D).

O **quadro 2** do **anexo 18** apresenta este ponto, de acordo com o enunciado no próprio Programa³⁶⁴ e a abordagem que dele fizeram os quatro manuais analisados. Da sua análise, conclui-se o seguinte:

- as temáticas propostas pelo programa que derivam deste ponto, *Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa*, desenvolvem-se em todos os manuais;
- alguns capítulos dos manuais têm títulos próximos ou similares aos dos pontos apresentados no programa;
- o manual A apresenta os subpontos de forma muito semelhante à que se encontra no programa de Filosofia;
- o manual B desenvolve a temática de forma extensa, com muita informação;
- os manuais C e D também desenvolvem bem esta temática, completando-a com textos e atividades de trabalho.

Quanto à **estrutura dos capítulos dos manuais** relativas a estes dois pontos, realça-se o seguinte:

³⁶⁴ Henriques, Vicente & Barros (2001: 12). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*, Formação Geral.

- **Manual A** – (cf. quadros 1 e 2 do Anexo 18)

Nos dois pontos, os objetivos são formulados para a compreensão valorativa em ambos os casos; espera-se que os alunos, no final dos capítulos, sejam capazes de compreender como toda a realidade humana se reveste da dimensão valorativa, que se interliga com as culturas e a sua diversidade; os objetivos enunciados são muitos e prendem-se com a capacidade de apreensão dos valores e a sua articulação com as pessoas e as culturas.

No ponto 2., referem-se aspetos da atualidade que se relacionam com os assuntos: na *análise de experiências valorativas*, explora-se uma notícia³⁶⁵ que relata uma situação real onde confluem valores ligados à vida humana, ao conhecimento científico, à religião, sob a forma de um dilema que envolve questões valorativas divergentes³⁶⁶, enunciam-se argumentos contra e a favor, preparando-se a problematização na sala de aula; explica-se a diferença entre os conceitos *juízos de facto* e *juízos de valor*, com esquemas simplificados e atrativos, possibilitando a passagem para os exemplos da realidade; na *bipolaridade dos valores*, a explicação é detalhada, opondo-se valores positivos e negativos; apresenta-se a *questão dos critérios valorativos* com recurso à teoria de Maslow³⁶⁷; a temática dos *valores em função dos grupos e das culturas* é explicada com clareza, com imagens, explicações simples e atuais e pequenos esquemas exemplificativos; os *critérios de apresentação de valores* relacionam-se com as culturas e as pessoas³⁶⁸; na parte referente aos *Valores e à cultura*, existem ideias resumidas a cores diferentes, pequenas imagens, esquemas e desenhos que facilitam a compreensão e apelam à fácil aquisição dos conhecimentos

As explicações, desenhos, imagens, textos e esquemas são coloridos e apelativos, com exercícios de *verdadeiro/falso* contendo soluções no final, para auscultar as aprendizagens efetuadas. As imagens são sempre alusivas às temáticas tratadas; existem esquemas muito pormenorizados para comparar os conceitos ou clarificá-los melhor³⁶⁹; no final de cada ponto existem quadros-síntese com resumos da matéria tratada. Assim, as características deste manual podem torná-lo apelativo e de fácil compreensão e apreensão, sobretudo para alunos de catorze ou quinze anos, que estudam a disciplina de Filosofia pela primeira vez.

³⁶⁵ A notícia é “A vida de Jodie” retirado do Expresso de 11/11/2000.

³⁶⁶ A situação é a seguinte: duas gémeas siamesas têm de ser separadas para que haja hipóteses de uma delas sobreviver, ou ambas morrerão.

³⁶⁷ Onde se enuncia de forma piramidal, a cadeia de necessidades humanas, desde as mais básicas àquelas que respeitam à realização pessoal, acompanhando-se com imagens e explicações.

³⁶⁸ Salientando-se a teoria de Habermas a propósito da ética da discussão.

³⁶⁹ Nesta parte, os organogramas apresentados referem-se a: *Formas de ação humana; condutas humanas; ação intencional; agente da ação; Determinismo e liberdade.*

- **Manual B** - (cf. quadros 1 e 2 do Anexo 18)

Em ambos os casos, os pontos e subpontos do programa são acompanhados por esquemas explicativos e exaustivos; embora não exista propriamente uma listagem de objetivos, estes estão implícitos ao longo das primeiras páginas³⁷⁰ onde se lançam questões filosóficas (inquietantes), se apresentam nomes e datas de nascimento e de morte (quando a há) e aparecem textos.

No ponto 2., as temáticas são tratadas com enorme desenvolvimento e aspetos comparativos de umas teorias para as outras: no início do capítulo, a propósito de: “*Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa*”, aparece uma imagem grande³⁷¹ e um mapa conceptual sobre o tema, onde se enquadram os conteúdos temáticos para serem questionados e problematizados; as explicações são muito detalhadas e talvez demasiado pormenorizadas, para cada um dos tópicos; a propósito de *A experiência valorativa - A anterioridade da experiência valorativa*, dá-se uma explicação, apresenta-se uma imagem e textos³⁷²; em *A diversidade da experiência valorativa*, segue-se a explicação, a imagem e o esquema de uma tábua de valores³⁷³; no subponto *Facto e valor – valor e ser*, existem imagens chocantes de guerra, dor e sofrimento, confrontando as temáticas com a realidade, seguidas por explicações e questões; existem imagens e/ou esquemas alusivos em todos os critérios apresentados pelo manual³⁷⁴ para a análise deste tema; este subcapítulo finaliza com uma atividade proposta.

Na temática: *Clarificação dos valores intersubjetivos* apresenta-se um problema, enunciam-se as fontes de clarificação de valores³⁷⁵, sugere-se a consulta de documentos sobre esta temática; o ponto *Critérios (universais?) da avaliação axiológica* apresenta-se de forma muito desenvolvida³⁷⁶; em *Objetividade e/ou subjetividade dos valores*, coloca-se a questão e apresenta-se um livro³⁷⁷, com várias respostas ao problema sobre a

³⁷⁰ Que não são paginadas.

³⁷¹ A imagem é uma fotografia de “*O beijo*” de Rodin.

³⁷² Os textos são da autoria de F. von Kutschera e O. Reboul.

³⁷³ De Max Scheller, reformulada por Ortega y Gasset.

³⁷⁴ Os critérios apresentados são cinco: *a satisfação das necessidades; os projetos pessoais; as sete pistas de L. E. Raths; análise de casos: conflitos e dilemas morais e taxinomia de Krathwohl.*

³⁷⁵ Que são as seguintes: a) *Declarações, convenções e pactos internacionais*; b) *Constituição dos Estados*; c) *Outras fontes: Códigos de direito, Legislação ordinária, Estatutos de fundações e associações.*

³⁷⁶ Através da *colocação do problema; Alguns critérios de avaliação* (apresentando os critérios: *antropológico; intersubjetividade comunicativa; argumentação e democrático.* Apresenta-se um texto de K-O Apel “*Situação atual: uma situação paradoxal*” e seguem-se artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

³⁷⁷ O livro apresentado é: “*a Filosofia dos Valores*” de J-P Resweber.

objetividade e/ ou subjetividade dos valores³⁷⁸. No ponto *Historicidade e /ou perenidade dos valores*, coloca-se a questão através de um esquema, elencando-se várias respostas ao problema, através de teorias.

Em todos os pontos e subpontos deste manual, se desenvolvem e explicam teorias³⁷⁹; este manual encontra-se muito desenvolvido e tem muita informação, que sendo tanta e tão exaustiva, pode ser considerada demasiada, dada a faixa etária dos alunos a quem se destina; talvez este seja um manual mais adequado para os professores do que para os alunos, devido à profusão de ideias, textos e informação que podem ser considerados demasiados para o público a quem se destina e que é constituído essencialmente por alunos adolescentes e/ou jovens.

- Manual C - (cf. quadros 1 e 2 do Anexo 18)

Em ambos os pontos do manual, no início da unidade, se enuncia o itinerário que será seguido no seu decorrer, contemplando os objetivos que se vão desenvolver.

Quanto ao primeiro ponto, salienta-se a importância dos valores para a ação humana, apresentando-se critérios valorativos diversos, questionando-se os valores dominantes na atualidade e sublinhando-se a dimensão dos valores como componentes das culturas. No segundo ponto, esclarecem-se conceitos e apresentam-se situações-problema despoletando a reflexão e o debate: em “*Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa*”, com quadros esquemáticos e comparativos dos conceitos, uma situação-problema e um dilema ético; expõem-se questões contemporâneas, apresentam-se autores atuais³⁸⁰ e um organograma conceptual; na parte respeitante a *Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas*, segue-se um modelo semelhante ao anterior³⁸¹; no final do subcapítulo, existem textos de apoio, propostas de atividades, listagem de conceitos a reter, sugestões de livros e filmes, propostas para investigação e uma ficha formativa.

³⁷⁸ Apresentam-se: *teorias objetivistas; teorias subjetivistas e posição intermédia ou conciliadora*.

³⁷⁹ No ponto *Valores e culturas* são referidos: *Situação atual e seus desafios*; a fragilidade das respostas; apresentam-se diversos modelos possíveis: modelo republicano e universalista francês; modelo comunitarista norte-americano e uma solução alternativa; apresenta-se um *Esquema comparativo entre Monoculturalismo, Multiculturalismo e Interculturalismo*; no ponto *Os desafios de uma democracia cultural* dão-se diversas sugestões; no ponto *Os desafios da tolerância entre culturas* apresentam-se esquemas e explica-se a evolução do conceito de tolerância.

³⁸⁰ Como Lipovsky.

³⁸¹ Com explicação, imagens, conceitos, quadros, esquemas, apresentação de questões contemporâneas, exposição de problemas atuais seguidos de um organograma conceptual.

Existem mapas conceituais gerais no início das unidades referentes à matéria total a tratar em cada capítulo; no segundo ponto, há uma imagem grande³⁸², podendo neste caso ser alusiva aos valores, seguindo-se-lhe um mapa conceitual³⁸³, existem imagens e/ou esquemas alusivos em todos os critérios e explicações, havendo resumos da matéria tratada ao longo de cada ponto. A clarificação dos conceitos é clara, desenvolvendo-se no decorrer do capítulo e do texto explicativo do manual³⁸⁴; não há quadros síntese com resumos da matéria; a síntese decorre no tratamento das temáticas e na apresentação de organogramas conceituais, que são em grande número e muito elucidativos.

- Manual D - (cf. quadros 1 e 2 do Anexo 18)

No primeiro ponto, comparam-se *questões da realidade* e *questões filosóficas*, apresenta-se um texto³⁸⁵, seguido por quatro questões como forma de sensibilização às temáticas que se seguirão³⁸⁶. No segundo ponto, apresenta-se uma imagem grande³⁸⁷; comparam-se as *questões da realidade* e as *questões filosóficas*, um texto³⁸⁸ seguido de duas questões como forma de sensibilização aos valores e à sua diversidade; a propósito de *Valores e valoração*, define-se *Valor*, seguido da explicação e de questões; sobre a *polaridade dos valores*, explica-se e colocam-se questões, aparecendo questionamentos e problematizações no final da página em todas estas temáticas; em *teorias dos valores*, apresentam-se duas teorias³⁸⁹ com pormenores detalhados, consequências e respetivas críticas; a parte *valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas*, desenvolve a dimensão universal dos valores³⁹⁰, apresentando solução possível ao problema, através de explicações e de questões; o tema da *tolerância* desenvolve-se através de teorias, explicações e questões.

³⁸² Mais uma vez, a imagem apresentada neste manual é de “*O beijo*” de Rodin.

³⁸³ Com o tema “*Os valores. Análise e compreensão da experiência valorativa*”.

³⁸⁴ E que são: *Comportamento humano e liberdade*; *Homem: ser bio-sócio-cultural* e *Sociedade – Cultura*.

³⁸⁵ O texto é da autoria de Thomas Nagel.

³⁸⁶ E que são: ação, moral e liberdade.

³⁸⁷ A imagem é uma fotografia de Marilyn Mason num concerto.

³⁸⁸ O texto é da autoria de Françoise Héritier.

³⁸⁹ As teorias são: o relativismo e o objetivismo (com explicação e questões).

³⁹⁰ Através dos seguintes conceitos: conflito de cultura; cultura e culturas; o diálogo intercultural em Ética.

As imagens são sobretudo réplicas de pinturas³⁹¹ (cf. Anexo 9, quadro 5); existe um esquema com ideias sobre os conceitos principais, questões e exercícios, temas e problemas no final do capítulo, onde também se apresenta um pequeno mapa conceptual com o *essencial* da unidade estudada; a síntese decorre ao longo do tratamento das temáticas; no final da unidade apresenta-se um esquema com as ideias principais, bem como uma listagem dos conceitos adquiridos.

Quanto ao **tratamento das temáticas**, (pontos 1. e 2. do Capítulo II do Programa de Filosofia), considera-se que os manuais observados as tratam de forma desenvolvida e enquadrada nos conteúdos programáticos.

O tema do ponto 1. *A Ação Humana - Análise e compreensão do agir*, decorre com base nos conceitos ligados à ação humana, ao modo como a mesma procede, ou seja, como se desenvolve o agir humano e as suas especificidades, envolvendo questões da liberdade e do determinismo. Esta parte é uma abordagem prévia à grande questão dos Valores, que se lhe seguirá. No entanto, já a este nível se encontra muito do que será o sentido dos temas seguintes relacionados com os valores, uma vez que já se debate a questão da liberdade e dos determinismos, acentuando-se que as ações humanas são voluntárias e orientadas por objetivos. Conclui-se assim que todos os manuais abordam este ponto de forma satisfatória (cf. quadro 1 do anexo 18 e quadro 55). O enquadramento dos Valores Sociais com o agir humano pode ser um meio de sensibilizar os alunos para esta problemática e para a sua imensa atualidade e pertinência. Capacitar os alunos para pensar sobre o que são as suas atuações e os seus valores pode ser a forma de os levar a tomar consciência de situações que, de outra forma, não teriam.

Quanto ao tema do ponto 2. *Os Valores - análise e compreensão da experiência valorativa*, (cf. quadro 2 do Anexo 18 e quadro 56), considera-se que, em geral, existe boa capacidade de enquadramento dos manuais, realçando-se no entanto, algumas diferenças:

- o manual A tem explicações e enquadramentos que são acessíveis, atrativos e adequados à faixa etária dos alunos a quem se destina, podendo ser um elemento de

³⁹¹ Faz-se alusão às imagens de pinturas e respetivos autores no ponto 6.6.1.1.3.2. relativo ao tratamento documental das imagens de quadros que são apresentadas nos manuais.

trabalho muito útil, constituindo um ponto de partida para outras pesquisas, trabalhos e investigações;

- o manual B apresenta tal profusão de informações, teorias, textos, imagens e explicações que facilmente se torna demasiado compacto e denso, fazendo perder o interesse pelos assuntos tratados; a maior parte das páginas encontram-se sobrecarregadas com elementos diversos e contêm demasiada informação;

- o manual C mostra esta temática de forma bastante clara, com as ideias resumidas em sínteses, quadros e esquemas, que propiciam a problematização e a crítica; pode ser considerado um bom manual, pois desenvolve as temáticas de forma simples e explícita, parecendo mais adequado à faixa etária dos alunos; apesar de apresentar poucas imagens, estas são adequadas;

- o manual D explica os conceitos com clareza, enquadrando-os com a atualidade; as imagens também se adequam aos assuntos tratados e podem servir para novos questionamentos; neste manual, existe sempre uma listagem de questões após a apresentação dos conceitos e das ideias, que pode ser útil na apreensão das ideias; no entanto, as explicações são compactas, as letras são pequenas, cada página apresenta duas colunas de texto; sabendo-se que o manual se orienta para jovens de 15 anos que pertencem a uma geração mais habituada a refletir e partir de imagens do que da escrita, este manual pode considerar-se demasiado denso.

6.7.4.2. Valores Sociais nos manuais do 10º ano – Valores e Dimensão Ético-Política

O Programa de Filosofia contempla no ponto 3 do seu Capítulo II, a *Dimensão Ético-Política*, conforme se apresenta no quadro 57. O teor destes conteúdos relaciona-se muito com os Valores Sociais (e também com a Cidadania, como já se desenvolveu no ponto 6.7.1.2.). Todos estes assuntos se encontram desenvolvidos nos quatro manuais do 10º ano. Assim, analisam-se comparativamente os quatro manuais relativamente a este ponto, atendendo à estrutura do capítulo, tratamento das temáticas, total de páginas e capacidade de enquadramento do manual nesta parte do Programa e com os Valores Sociais.

Quadro 57 – O tema *Dimensão Ético-Política - análise e compreensão da experiência convivencial* no Programa de Filosofia

A Dimensão Ético-Política - análise e compreensão da experiência convivencial	
3. <i>Dimensões da Ação Humana e dos Valores</i>	3.1.1. <i>Intenção ética e norma moral</i>
3.1. <i>A Dimensão Ético-Política - análise e compreensão da experiência convivencial</i>	3.1.2. <i>A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições</i>
	3.1.3. <i>A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas</i>
	3.1.4. <i>Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade</i>

Adaptado de Programa de Filosofia: Henriques, Vicente & Barros (2001).

O quadro 58 e o quadro 3 do Anexo 18, apresentam a estrutura dos manuais nesta parte. Da comparação entre o número total de páginas consagradas pelos manuais a esta temática, constata-se que:

- o manual A consagra número maior de páginas a este tema (61 páginas);
- o manual C está em segundo lugar (45 páginas);
- o manual B (39 páginas) e o manual D (37 páginas) dedicam número de páginas muito aproximado a esta parte da matéria.

Quadro 58 – O tema *Dimensão Ético-Política* nos manuais do 10º ano

Estrutura dos manuais no ponto 3. do Programa de Filosofia								
Dimensões da ação humana e dos valores 3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial								
Manuais	abertura da unidade	objetivos a desenvolver	Número de páginas	tratamento das temáticas	desenhos/ esquemas explicativos mapas conceptuais quadros síntese			
Manual A	●	●	pp. 136- 197 61 páginas	Temáticas tratadas com algum desenvolvimento, fazendo-se referência a aspetos da atualidade.	●	●	●	●
Manual B	●	●	pp. 112-151 39 páginas	As temáticas são tratadas sempre com enorme desenvolvimento, relacionando-se e referindo-se a aspetos da atualidade.	●	●	●	●
Manual C	●	●	pp. 126-171 45 páginas	O tema desenvolve-se com referência a aspetos e autores da atualidade.	●	●	●	●
Manual D	●	—	pp. 98-135 37 páginas	Temas muito desenvolvidos, com referência a aspetos e autores da atualidade.	●	●	●	●

Desenvolve-se a análise de cada manual em separado, referente a este tema (cf. quadro 3 do Anexo 18).

- **Manual A** – (cf. quadro 3 do Anexo 18)

Os conteúdos enunciados são: noções de sujeito moral, instituição, distinção entre moral e ética, fundamentação da moral, diversos tipos de éticas, éticas apresentadas³⁹², relação entre ética, direito e política, noção de justiça, o papel da ONU, noção de justiça³⁹³; em *instituições e moralidade*, comparam-se instituições e explica-se detalhadamente a

³⁹² As teorias éticas apresentadas nesta parte do manual são de Epicuro, Kant e Habermas.

³⁹³ As noções de justiça apresentadas são de Aristóteles e J. Rawls.

necessidade de instituições e os seus riscos; distingue-se moral e moralidade em *intenção ética e norma moral*; no *caráter pessoal da moral*, apresenta-se um filósofo³⁹⁴; na *distinção entre moral e ética*, explicitam-se diferenças e similaridades entre ambas; na *fundamentação da moral*, explicitam-se três morais³⁹⁵; no tema *Liberdade e Justiça Social*, explicitam-se conceitos de liberdade, justiça social, solidariedade internacional, objetivos da ONU, justiça como igualdade, juntamente com três conceitos relacionados com épocas diferentes³⁹⁶.

Em todas as temáticas deste manual existem explicações, imagens, esquemas, exercícios de verdadeiro/falso com soluções no final do manual, para auscultar as aprendizagens efetuadas, faz-se a análise e a síntese das aprendizagens; as imagens são alusivas às temáticas tratadas; existem muitos esquemas comparativos dos conceitos³⁹⁷; o mapa conceptual referente a esta unidade programática encontra-se a seguir à listagem de objetivos a desenvolver; no final de cada ponto estão quadros síntese com resumos da matéria tratada.

- **Manual B** – (cf. quadro 3 do Anexo 18)

A temática *Da moral como conteúdo à moral como estrutura* relaciona-se com diversos pontos³⁹⁸; em *A experiência da injustiça como apelo à reflexão ética*, apresenta-se uma atividade cujo título é *análise de dilemas morais*; no ponto *O caso paradigmático de Sócrates*, analisa-se o diálogo de Platão, *Crítón*, desenvolvem-se os aspetos decorrentes da moralidade, da ética e da política com muitos pormenores e argumentos; a propósito do ponto *dimensões da Ética*, no subponto *o si mesmo, o outro e as instituições... e a Natureza*: apresenta-se uma imagem alusiva das virtudes; noutro ponto, *a dimensão ética de sermos-uns-com-os-outros - Do primado do eu à anterioridade do nós* estão vários autores que trataram desta temática³⁹⁹; colocam-se questões que são pertinentes e

³⁹⁴ O filósofo é Jean-Paul Sartre.

³⁹⁵ As éticas de Epicuro, Kant e Habermas.

³⁹⁶ Os conceitos de liberdade e justiça social são: de Aristóteles, da época moderna e de John Rawls.

³⁹⁷ Os esquemas são alusivos aos assuntos tratados, com os conceitos: instituições; necessidade de instituições; riscos inerentes às instituições; moral; moralidade; responsabilidade; estados psicológicos ou de consciência relativos à conduta moral; moral; ética; moral e ética; norma moral; ética de Epicuro; uma Banda Desenhada alusiva; ética de Kant; comparação entre éticas; éticas formais *versus* éticas materiais; consciência moral; estado de direito; estado social de direito; 3 gerações dos direitos humanos, seguidos por um desenho.

³⁹⁸ Moral e sexo; Moral e religião; Moral e fraqueza; Moral e teoria; Moral e ideologia.

³⁹⁹ Como Max Scheller, E. Mounier, M. Buber, M. Heidegger.

atuais e propiciam o debate e a argumentação⁴⁰⁰, surgindo conjuntamente teorias explicativas que se esmiúçam e desenvolvem; no ponto *A necessidade de fundamentação da moral*, distingue-se a *Ética tradicional* da *Ética contemporânea*, apresenta-se um esquema de ambas, seguido de outro⁴⁰¹ e respetiva explicitação; a propósito de *Prioridade ao bem ou antes prioridade ao dever?* – fazem-se explicitações como: formulações clássicas do imperativo ético; críticas às formulações clássicas do imperativo ético e reformulações atuais do imperativo ético⁴⁰²; relaciona-se a ética com a responsabilidade, o cuidado, a política e as instituições, desenvolvem-se teorias políticas e do Direito⁴⁰³.

As imagens e os esquemas são muitos e sempre alusivos às temáticas tratadas⁴⁰⁴, havendo um mapa conceptual geral sobre a matéria geral deste capítulo; a explicação é paralela à apresentação dos conceitos, esquemas, autores e teorias, abarcando muitos temas e sintetizando-os.

- **Manual C** – (cf. quadro 3 do Anexo 18)

As temáticas desenvolvem-se com referência a aspetos e autores de várias épocas e também da atualidade.

A propósito da *Intenção ética e norma moral*, apresenta-se uma situação-problema num texto de Kant, sendo a explicação e as questões colocadas a partir do assunto proposto; os conceitos *consciência moral e pessoa* explicitam-se em tópicos; na *fundamentação da moral*, referem-se autores como Aristóteles e Kant e explica-se a ética das sociedades contemporâneas. Por fim, apresentam-se sempre *textos complementares*, seguidos da listagem de conceitos referentes à unidade estudada, sugerindo-se filmes e livros, propondo-se uma ficha formativa; existem quadros pequenos⁴⁰⁵ e um

⁴⁰⁰ Nos pontos: *A relação com os outros, o estarmos no mundo com os outros, o sermos uns com os outros, funda algum tipo de exigência moral ou ética?*

⁴⁰¹ Sobre as “*posições éticas fundamentais*” e as “*perspetivas atuais*”.

⁴⁰² Apresentam-se em profusão teorias, textos e fotografias dos seus autores, tais como: J. Habermas, K-O Apel, Rawls e H. Jonas.

⁴⁰³ Com autores como Maquiavel e Hobbes, Locke, a crítica marxista e outras.

⁴⁰⁴ Como os seguintes: imagem alusiva e mapa conceptual sobre a dimensão ético-política; esquema sobre a estrutura argumentativa a partir do texto retirado de um excerto do diálogo Críton e um esquema sobre as *Dimensões da Ética*; imagem alusiva das virtudes; outras imagens alusivas às questões do homem e da natureza; esquema da ética tradicional e da ética contemporânea; esquema sobre as “*posições éticas fundamentais*” e as “*perspetivas atuais*” e explicitação respetiva; breve esquema comparativo das “*Fontes/Critérios de Moralidade*”; esquemas explicativos e comparativos sobre ética, direito e política; grande esquema sobre a “*Relação entre o Estado e os indivíduos nas diferentes doutrinas políticas (Totalitarismo, Estadismo, Liberalismo e Anarquismo)*”.

⁴⁰⁵ Sobre a *Consciência Moral*, a *Lei Moral*, a *Fundamentação da Moral*, a comparação entre *Justiça Comutativa*; *Justiça legal* e *Justiça Distributiva*.

organograma conceptual sobre *Ética e Política*; faz-se a clarificação dos conceitos no decorrer do texto.

- **Manual D** – (cf. quadro 3 do Anexo 18)

O capítulo começa com duas páginas, uma imagem grande⁴⁰⁶, comparando-se *questões da realidade e questões filosóficas*, apresentando-se um texto⁴⁰⁷, seguido por duas questões para sensibilizar aos valores e à sua diversidade. O tema da Ética, Moral e instituições desenvolve-se com a apresentação de teorias; a propósito de *a necessidade de fundamentação da moral*, comparam-se duas perspectivas filosóficas⁴⁰⁸, sempre acompanhadas por objeções, para que o aluno apreenda as teorias e constate as críticas; a propósito de *Ética, direito e política*, desenvolvem-se conceitos⁴⁰⁹, seguidos por questões. No final da unidade existe um esquema explicativo deste tema e apresenta-se um mapa conceptual.

Quanto à capacidade de enquadramento dos manuais nesta temática, no seguimento dos pontos anteriores, verifica-se que todos eles a apresentam, havendo algumas considerações a fazer:

- o manual A, como já se referiu, apresenta linguagem simples e clara; a sua leitura é fácil, tornando-se agradável de manusear, dada a profusão de cores, quadros, pequenos esquemas, definições destacadas, textos e imagens que apresenta;
- o manual B pode ser considerado difícil para os alunos; a quantidade de textos, autores e teorias, podem constituir obstáculo ao entendimento e compreensão dos alunos quanto ao que é realmente importante, confundindo-os até no próprio estudo e nas pesquisas; sendo de realçar no entanto, a quantidade de conteúdos, teorias, autores e ideias existentes neste manual e que o tornam quase enciclopédico;
- o manual C é sucinto e conciso, apresentando os conceitos essenciais de forma resumida e condensada, numa linguagem clara e relativamente fácil; embora apareçam questões e problemas, sínteses e organogramas, este manual tem muito texto corrido no

⁴⁰⁶ A imagem é uma fotografia de uma sessão da Câmara dos Comuns em Westminster.

⁴⁰⁷ O texto é de Bertrand Russell.

⁴⁰⁸ As teorias intencionalistas ou deontológicas (a ética kantiana) e as teorias consequencialistas (o utilitarismo).

⁴⁰⁹ Os títulos dados aos subpontos revelam a preocupação dos autores deste manual em clarificar os conceitos: *A questão da igualdade; Igualdade política; Objeções à democracia representativa; Igualitarismo económico e suas dificuldades; Democracia, tolerância e antidemocracia; O problema da desobediência civil em democracia; Problemas de desobediência civil.*

desenvolvimento das explicações, podendo dificultar a compreensão para alunos muito jovens;

- o manual D destaca ideias, intercalando-as com imagens alusivas aos assuntos que está a tratar, apresenta teorias e respetivas refutações, destaca os títulos a cor diferente e coloca questões; a linguagem é esclarecedora; pode ser apelativo para os alunos, devido à combinação entre estes elementos.

6.7.4.3. Valores Sociais nos manuais do 10º ano – Valores e Dimensão Estética

O capítulo II do Programa de Filosofia, na vertente referente ao seu ponto 3.2. *A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética*, encontra-se desenvolvido nos quatro manuais do 10º ano. Este capítulo é lecionado em alternância ao ponto 3.3. *A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa*⁴¹⁰. A dimensão estética associa-se aos valores e à reflexão filosófica na abordagem desta área, enquanto Filosofia da Arte, dando a conhecer aos alunos o importante papel da arte na construção e formação para os valores sociais e também reconhecer a multiplicidade de valores que aí se encontram implicados.

Mais uma vez, se analisam comparativamente os quatro manuais do 10º ano (cf. quadro 4 do anexo 18 e quadro 59) quanto à estrutura e orientação desta parte, de acordo com os pontos enunciados pelo programa de Filosofia do Ensino Secundário (2001)⁴¹¹.

Quadro 59 – O tema *A dimensão estética* nos manuais do 10º ano

Quadro 3.2 – O tema Fundamental estético nos manuais de 10.º ano								
Estrutura dos manuais no ponto 3.2. <i>A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética</i>								
Manuais	abertura da unidade	objetivos a desenvolver	Número de páginas	Tratamento da temática	desenhos/ esquemas explicativos mapas conceptuais quadros síntese			
Manual A	●	●	pp. 198-249 51 páginas	Desenvolvimento de ideias e conceitos. Apresentação de teorias da arte de autores como Kant e Freud.	●	●	●	—
Manual B	●	●	pp. 152-181 29 páginas	Enorme desenvolvimento das temáticas: muita informação, teorias e critérios de apreciação da obra de arte. Vários autores: Platão e Kant.	●	●	●	—
Manual C	●	●	pp. 172-215 43 páginas	Desenvolvimento da temática, sobretudo a partir dos pintores: Van Gogh, Matisse, Jackson Pollock e outros.	●	●	●	—
Manual D	●	—	pp. 136-165 29 páginas	Teorias, argumentação e contra-argumentação. Vários autores das teorias: Tolstoi, Croce, Collingwood, Hanslick, Bell e Fry. Apreciação de várias manifestações de arte. Teoria de Kant.	●	●	●	●

⁴¹⁰ Objeto desta análise documental no ponto 6.7.4.4.

⁴¹¹ Henriques, Vicente & Barros (2001: 12).

- **Manual A** – (cf. quadro 4 do anexo 18 e quadro 59)

Existe algum desenvolvimento, referindo-se aspetos da atualidade: a propósito da experiência estética, relacionam-se conceitos⁴¹²; explica-se detalhadamente a relação entre arte, sensibilidade pessoal e processo criador; apresenta-se a teoria psicanalítica de Freud e relaciona-se com o processo de criação artística; articulam-se as formas de arte ao longo dos tempos; explica-se o processo de industrialização da estética na sociedade atual, dão-se exemplos, apresentam-se fotografias de objetos, imagens de quadros, as diversas formas de arte como linguagens e meios de comunicação.

As imagens são alusivas às temáticas tratadas; existem esquemas explicativos relativos à comparação entre conceitos ou à sua clarificação; apresenta-se um mapa conceptual referente a esta unidade programática a seguir à listagem de objetivos a desenvolver, onde se enunciam os principais conceitos; as ideias-chave vão sendo apresentadas, através de pequenas sínteses ou interpretações dos assuntos; o aspeto e a linguagem do manual são acessíveis e as explicações são simplificadas.

- **Manual B** (cf. quadro 4 do anexo 18 e quadro 59)

Grande desenvolvimento, com esquemas e explicações, aludindo-se a aspetos da atualidade: apresenta-se o conceito de experiência estética e suas implicações, descrevendo-se e adequando-se teorias⁴¹³; existem textos e muitas imagens, um esquema de duas páginas sobre a evolução do conceito *Arte*, sua classificação e caracterização, da Antiguidade à atualidade; apresentam-se critérios de definição da obra de arte, seguindo-se textos para comentar; caracteriza-se a subjetividade do belo e o juízo estético, fala-se em Platão e em Kant, relaciona-se a arte com o conhecimento e a comunicação, a polissemia da mensagem artística e a Arte como transfiguração da realidade; existem esquemas, quadros e muitas imagens para explicar a dimensão estética, teorias e autores, teorias⁴¹⁴.

Este manual contém muita informação, o que pode ser interessante e enriquecedor para o professor, embora talvez não seja tão convidativo para os alunos, como já anteriormente se referiu.

⁴¹² Como: arte, juízo estético e a subjetividade do gosto; explica-se de forma sucinta a teoria de Kant relativamente ao juízo estético.

⁴¹³ Como as dos níveis de desenvolvimento da atitude estética de acordo com a taxonomia de Krathwohl.

⁴¹⁴ Como a proposta por Krathwohl (Taxinomia de Krathwohl).

- **Manual C** – (cf. quadro 4 do anexo 18 e quadro 59)

Apresentam-se imagem e propostas, propondo-se o visionamento de um filme⁴¹⁵, incluindo-se o respetivo guião, apresentando-se o pintor em causa, relacionando-se com a experiência e o juízo estéticos; existem imagens, explicações e pormenores, um organograma conceptual sobre a atitude estética, relacionando-se conceitos, articulando-se a criação artística e a obra de arte com esquemas pormenorizados sobre os movimentos na arte, designando os autores e as suas características; a arte relacionada com a produção e o consumo são descritas como formas de comunicação e de conhecimento; no final, existe um organograma conceptual, textos complementares, listagem dos conceitos adquiridos com a unidade, propondo-se livros e filmes e apresenta-se uma ficha formativa; existem organogramas sobre os Valores Estéticos, relacionando-os com o papel do artista, a época, sociedade e o público; embora não se encontrem quadros síntese com resumos da matéria, os organogramas podem funcionar como quadros resumidos dos principais conceitos tratados.

- **Manual D** – (cf. quadro 4 do anexo 18 e quadro 59)

Referem-se aspetos da atualidade e muitas teorias, juntamente com as suas contra-argumentações; desenvolve-se o tema *A Estética e os seus problemas*, relacionando-se os conceitos com a atualidade, o quotidiano e a arte; explicita-se o tema *O “Belo” como valor-objeto da Estética* em vários subpontos e colocam-se questões; apresentam-se e explicitam-se *três teorias da Arte*⁴¹⁶, seguidas de contra-argumentos; desenvolvem-se questões que convidam os alunos a questionar e a problematizar, entrando em confronto com as teorias; apresenta-se ainda a teoria de juízo estético de Kant, com argumentações e contra-argumentações, mais questões, muitos textos de apoio e atividades para os alunos; imagens de pinturas de autores de diversas épocas⁴¹⁷ e desenhos alusivos a esta temática; existem muitas explicações, quadros e organogramas; no final da unidade existe um esquema explicativo do tema com a listagem dos conceitos que se espera terem sido adquiridos ao longo da unidade.

As conclusões sobre o número de páginas que os manuais destinam a esta temática (cf. quadro 59), são as seguintes:

⁴¹⁵ O filme é *Van Gogh*.

⁴¹⁶ As quais são: teorias da Arte como mimesis (Platão e Aristóteles), teorias da Arte como expressão (Tolstoi, Croce e Collingwood) e teorias da Arte como forma (Hanslick, Bell e Fry).

⁴¹⁷ Cf. tratamento das imagens nos manuais do 10º ano, ponto 6.6.1.1.3.2.

- o manual que dedica maior número de páginas a esta parte é o A (51 páginas), seguido pelo C (43 páginas);

- quanto aos manuais que dedicam número menor de páginas a esta temática são o B e o D, ambos com 29 páginas cada um.

Constata-se que todos os manuais contemplam a dimensão estética dos valores de forma desenvolvida, havendo no entanto, algumas diferenças a realçar:

- os manuais A e C apresentam este tema de forma simples e clara para os alunos a quem se destinam;

- os manuais B e D tratam as temáticas com muito desenvolvimento, apresentando teorias e autores em profusão, com pluralidade de ideias, informações adicionais, apresentação de teorias e sua problematização.

Quanto ao enquadramento da temática *A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética* nos objetivos desta tese e nos Valores Sociais, a abordagem da estética é um contributo valioso, permitindo dar aos alunos (mesmo àqueles que não são da área das Artes) competências de análise e de crítica, proporcionando outro olhar sobre os valores estéticos, os fenómenos artísticos e os contextos sociais e culturais em que se inserem. A temática aqui tratada também consiste na análise de Valores Sociais, sendo neste caso os estéticos, colocando-os como dimensão valorativa e social que é muito significativa e muito importante em todas as épocas.

6.7.4.4. Valores Sociais nos manuais do 10º ano – Valores e Dimensão Religiosa

O ponto 3.3., *A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa*, do capítulo II do Programa de Filosofia, encontra-se nos manuais do 10º ano, sendo tratada nas aulas, em alternância com a anterior, como já se referiu.

Todos os manuais analisados desenvolveram de forma quase similar os dois temas (valores estéticos e valores religiosos) e quer o aspeto gráfico, quer a orientação dos valores, os da dimensão estética e aqueles que se encontram na dimensão religiosa, é parecida em cada manual, estando as diferenças apenas nos conceitos e conteúdos, nos textos, explicações e/ou imagens. Dado que a abordagem se faz sempre ao nível filosófico, não se encontra em qualquer dos manuais (nestes que foram pormenorizadamente analisados ou em outros de que se tenha conhecimento),

abordagens ideológicas ou tendenciosas, o que não faria qualquer sentido, dada a qualidade das reflexões filosóficas e a apresentação destas temáticas na época atual.

Mais uma vez se analisam comparativamente os quatro manuais relativamente a este ponto, atendendo à estrutura do capítulo, tratamento das temáticas, total de páginas e capacidade de enquadramento nesta parte do Programa (cf. quadro 5 do Anexo 18 e quadro 60).

Quadro 60 – O tema *A dimensão religiosa* nos manuais do 10º ano

Quadro 3.3 – O tema “Fundamentos Filosóficos da Religião” nos Manuais de 1.º ano

Estrutura dos manuais no ponto 3.3. <i>A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa</i>								
Manuais	abertura da unidade	objetivos a desenvolver	Número de páginas	Tratamento da temática	desenhos/ esquemas explicativos mapas conceptuais quadros síntese			
Manual A	•	•	pp. 250-291 41 páginas	Desenvolvimento com referência a aspetos da atualidade; assuntos apresentados de forma clara e leve, com explicações curtas e simples, palavras destacadas a negrito, muitas imagens e pequenos esquemas.	–	•	•	•
Manual B	•	•	pp. 182-207 25 páginas	Muito desenvolvimento com referência a aspetos da atualidade; demasiado denso, com textos, letras pequenas, e muita informação, proliferação de ideias e autores.	–	•	•	–
Manual C	•	•	pp. 216-259 43 páginas	Desenvolvimento, referência a filósofos de diversas épocas e aspetos da atualidade; abarca múltiplas dimensões, opiniões e pontos de vista.	–	•	•	•
Manual D	•	•	pp. 166-211 45 páginas	Bastante desenvolvimento, com referência a aspetos da atualidade, teorias e suas contra-argumentações; os temas desenvolvem-se de acordo com as problematizações apresentadas.	–	•	–	•

Quanto ao número de páginas que os manuais consagram a esta parte, conclui-se que:

- o manual que dedica maior número de páginas é o D (45 páginas), seguido de muito perto pelos manuais C (43 páginas) e A (41 páginas);
- o manual que dedica número menor de páginas a esta temática é o B, com 25 páginas.

Outras conclusões da análise do quadro 60 e do quadro 5 do Anexo 18, são as seguintes:

- as temáticas propostas pelo programa desenvolvem-se em todos os manuais;
- os manuais A e C apresentam sequência muito próxima ou semelhante à dos tópicos orientadores que são apresentados pelo programa, de forma simples, tornando-se apelativa para os alunos a quem se dirigem;
- no entanto, o manual A tem mais imagens, quadros coloridos e ideias destacadas do que o manual C;
- o manual C desenvolve assuntos de experiências de quase-morte, com exemplos e opiniões de autores e cientistas, podendo interessar alunos de qualquer faixa etária;
- os manuais B e D seguem também os princípios do programa, embora os desenvolvam ainda mais, tratando pormenorizadamente as temáticas em análise;

- o manual B é muito desenvolvido, com pluralidade de informação, ideias e autores;
- o manual D, com as temáticas que apresenta, atualidade, e imagens alusivas a práticas religiosas, pode ser considerado apelativo.
- todos os manuais apresentam textos e atividades de trabalho.

Realçam-se ainda conclusões quanto à estrutura dos manuais neste ponto do programa para cada um deles em pormenor:

- **Manual A** – (cf. quadro 60 e quadro 5 do Anexo 18)

Os assuntos apresentam-se de forma clara e leve, recorrendo-se a explicações curtas e simples com palavras destacadas a negrito, muitas imagens e pequenos esquemas; a propósito da clarificação de conceitos, comparam-se teorias e perspetivas e analisam-se os assuntos decorrentes; clarificam-se noções de tolerância e fundamentalismos; as imagens são alusivas às temáticas tratadas; existem esquemas comparativos entre conceitos⁴¹⁸; existe um quadro comparativo acerca do que *é* e do que *não é a tolerância religiosa* e um mapa conceptual referente a esta unidade programática. Existem ideias-chave que vão sendo apresentadas, pequenas sínteses ou interpretações dos assuntos tratados; o manual clarifica muitos conceitos que são destacados com a definição simplificada.

- **Manual B** – (cf. quadro 60 e quadro 5 do Anexo 18)

Dá-se muito desenvolvimento dos conteúdos, referindo-se aspetos atuais da sociedade; existem muitos textos, letras pequenas, muita informação, proliferação de ideias e de autores. A propósito da experiência religiosa, comparam-se perspetivas, autores, conceitos, faz-se a análise histórica do conceito religioso⁴¹⁹. O mapa conceptual referente a esta unidade programática nas suas opções aparece no início da unidade, com os conceitos associados às *dimensões da religião*⁴²⁰ e à *religião, razão e fé* nas várias vertentes⁴²¹; existe profusão de ideias, clarificação de conceitos e comparação entre teorias, havendo comparação entre aceções religiosas; comparam-se autores,

⁴¹⁸ Tais como: *finitude; transcendência; identidade do grupo e coesão social*.

⁴¹⁹ Com o desenvolvimento dos pontos: relação entre a religião e o sentido (ou a falta dele), esclarecimento das diversas aceções de sentido, apresentação de muitos autores e de muitas perspetivas filosóficas acerca desta temática; análise histórica, autores religiosos e ateus, a importância da morte de Deus e as múltiplas atitudes face ao problema.

⁴²⁰ Institucional, pessoal e social.

⁴²¹ Filosofia e religião e desafios atuais.

religiosos e ateus de diversas épocas, apresentam-se dois casos contemporâneos de visão religiosa com explicações, referências à obra publicada e fotografias⁴²²; há esquemas detalhados sobre a *evolução recente do fenómeno religioso, das diversas aceções de sentido e posições ante o problema de Deus*, com caráter orientador e sistematizador.

- **Manual C** – (cf. quadro 60 e quadro 5 do Anexo 18)

Parte-se de uma situação problema onde se relatam casos de experiências de quase morte, define-se o conceito de religião, principais funções e papel, questiona-se o lugar da religião face à ciência e analisa-se a dimensão histórica e o fundamentalismo religioso. Faz-se referência a filósofos de diversas épocas e a aspetos da sociedade atual; existe a preocupação em abarcar múltiplas dimensões e pontos de vista; face à questão de experiências de quase morte, o manual apresenta relatos e textos de autores⁴²³, com versões deste assunto, onde se equacionam perspetivas múltiplas e opostas; propõem-se atividades para trabalhos de grupo com base em textos das religiões: a perspetiva católica⁴²⁴; do hinduísmo⁴²⁵; do budismo tibetano⁴²⁶ e sufis, uma tradição esotérica do Islão⁴²⁷; na parte referente às *dimensões pessoal e social das religiões*, esclarecem-se conceitos, tópicos, com ideias e imagens, apresentam-se autores críticos das religiões⁴²⁸; no tema *Religião, razão e fé – tarefas e desafios da tolerância*, salientam-se aspetos emocionais e racionais, comparam-se as leis, judaica e cristã e as ideias apresentadas pela ciência que foram objeto de intolerância pela religião⁴²⁹; o capítulo termina com sugestão de livros e de filmes e textos de diversos autores; apresentam-se pequenos esquemas e/ou quadros comparativos, com oposição entre conceitos; dão-se explicações alusivas à temática, há resumos e ideias-chave, quadros e esquemas exemplificativos.

Fornecem-se instrumentos de pesquisa e recursos para análise, direcionando os alunos para a investigação e a pesquisa, dando ideias, interrogando, sugerindo fontes e apresentando obras variadas; esclarecem-se conceitos, tópicos e ideias e apresentam-se imagens e textos de filósofos distintos, religiosos e ateus.

⁴²² De Leonardo Boff e Dalai Lama.

⁴²³ Desde Platão a Jung.

⁴²⁴ Com um texto do Padre J. Daniélou.

⁴²⁵ Com um texto de S. Ritijananda.

⁴²⁶ Com um texto de S. Rimpoché.

⁴²⁷ Com um texto de K. Hussein.

⁴²⁸ Autores como Marx, Nietzsche e Freud.

⁴²⁹ Dando-se como exemplo, o caso do heliocentrismo.

- **Manual D** – (cf. quadro 60 e quadro 5 do Anexo 18)

Comparam-se *questões da realidade*, onde se apresentam os fatores quotidianos que podem despertar as pessoas para as questões religiosas e as *questões filosóficas*, salientando o papel das reflexões quando se examina esta dimensão do ponto de vista filosófico; apresenta-se um texto⁴³⁰, seguido por questões; faz-se referência a aspetos da atualidade e a muitas teorias e suas contra-argumentações; o manual apresenta muitas imagens, sobretudo fotografias de situações atuais da sociedade para ilustrar as temáticas ou suscitar ainda mais questões⁴³¹; os temas desenvolvem-se de acordo com as problematizações; a maior parte dos subtemas estão associados a fotografias que os ilustram, seguidos de questões; apresentam-se várias religiões, ilustradas com imagens e a descrição das suas características; noutra parte surgem autores⁴³² que se pronunciam sobre as religiões e a fé, como no subponto *Tolerância religiosa*, que articula as *religiões* e o *sentido da reflexão filosófica*; em todos os pontos existem questões e imagens alusivas ao fenómeno religioso nas suas vertentes e fotografias sobre esta dimensão na atualidade⁴³³.

No seguimento dos pontos anteriores, verifica-se que:

- os manuais do 10º ano apresentam bom enquadramento dos assuntos em análise;
- a objetividade na apresentação dos valores religiosos e a escolha dos autores é conseguida em todos eles, através da análise filosófica e comparativa das ideias, teorias e religiões;
- as apresentações dos valores religiosos nos manuais (e também a que é proposta pelo Programa de Filosofia) são também análises sociais dos fenómenos religiosos, o que as coloca no âmbito dos valores sociais deste estudo, contribuindo para maior e mais enriquecedora clarificação dos conceitos fundamentais e das atitudes humanas face a estes valores.

⁴³⁰ De Roger Caillois.

⁴³¹ Por exemplo: fotos de peregrinação, oração à virgem de Guadalupe, nascimento de um bebé, cerimónia de vudu, casal a discutir, um sacerdote hindu, imagem de uma romaria, uma mesquita, imagem de Buda, oração de uma família judia, cerimónia em memória das vítimas de Hiroshima, pessoas em contacto com a natureza, imagem de um cientista num laboratório, líderes de diferentes religiões num encontro ecuménico e a imagem da uma comemoração xiita.

⁴³² Como Dilthey, Marx, Nietzsche, Freud, Bertrand Russell e E. Schrodinger.

⁴³³ Aos fenómenos e às manifestações religiosas.

6.7.4.5. Valores Sociais nos manuais – Temas/ Problemas do mundo contemporâneo

A parte referente aos temas em opção já foi analisada no ponto 6.6.1.1.4. desta investigação. Nesta parte, realça-se a dimensão dos Valores Sociais que se encontra nos temas de opção, já que o tratamento destas temáticas do ponto de vista dos Valores Sociais, sendo as mesmas atuais, pertinentes e tão relacionadas com as vivências sociais, se torna muito significativo para os alunos.

O quadro 61 indica as opções apresentadas pelos quatro manuais. Como já se retiraram conclusões sobre esta parte, no ponto 6.6.1.1.4., no presente ponto, faz-se o seu enquadramento com os Valores Sociais, destacando-se a atualidade e importância destes temas, assim como a pertinência das suas problematizações para clarificar os Valores Sociais e consciencializar os alunos para estas problemáticas.

Quadro 61 – *Temas / Problemas do mundo Contemporâneo* - opções dos manuais do 10º ano

Manuais	Temáticas apresentadas em opção
Manual A	Tema único de opção: <i>Os direitos das mulheres como direitos humanos.</i>
Manual B	Dois temas em alternativa: 1. <i>Os direitos humanos e a globalização</i> e 2. <i>Os direitos das mulheres como direitos humanos.</i>
Manual C	Dois temas em alternativa: 1. <i>A responsabilidade ecológica</i> e 2. <i>Os direitos humanos e a globalização.</i>
Manual D	Quatro temas em alternativa: A - <i>Violência e agressividade: a guerra</i> ; B - <i>A responsabilidade ecológica</i> ; C - <i>A fundamentação ética dos direitos humanos</i> e D - <i>Itinerário de um problema filosófico: a busca da felicidade.</i>

Assim, da análise do quadro anterior, das conclusões a que se chegou no ponto 6.6.1.1.4. e da observação dos quadros 1 e 3 do Anexo 12, resumem-se algumas ideias:

- o manual A apresenta apenas um tema, mas desenvolve-o num maior número de páginas (33 páginas só para um tema), possibilitando aos professores que optem por este assunto, a utilização do manual nas aulas; nesse caso, também os alunos utilizariam mais o manual, mesmo que fosse como ponto de partida para posteriores pesquisas e investigações;
- os restantes manuais apresentam as temáticas de forma sintética, embora interessante, apelando para outras fontes;
- a abordagem destas temáticas de opção e a liberdade com que são tratadas, propondo-se trabalhos de grupo, articulações interdisciplinares e debates, é sugerida pelo programa de Filosofia do Ensino Secundário (Henriques, Vicente & Barros: 2001: 31);

- qualquer tema apresentado nos manuais que foram objeto desta análise, pode ser apreendido nas suas cargas valorativas, na dimensão social, salientando-se a importância da sua problematização na época atual para a formação dos alunos;
- as temáticas sugeridas salientam aspetos que posteriormente serão desenvolvidos através de outras fontes e elementos de consulta, destacando-se a dimensão aberta dos manuais que tratam os temas com algum (ou pouco) desenvolvimento, e que apontam e sugerem o recurso a outros elementos de pesquisa;
- as aulas de Filosofia apresentam-se assim como espaços de crítica e de análise, privilegiando-se a questão dos valores sociais que se encontram nas temáticas tratadas;
- os valores sociais encontram-se sempre implícitos em todas as temáticas, já que é de questões e de ações sociais que se trata;
- a dimensão ética também está presente em todos eles, propondo-se o seu tratamento como formação para a cidadania, a formação cívica e os valores éticos, tendo como pano de fundo os valores sociais e as temáticas contemporâneas que lhes servem de base.

6.7.5. Valores Sociais e sua adequação ao Programa

Em Anexo, encontram-se quadros gerais comparativos dos Valores Sociais nos manuais do 10º ano e sua adequação aos parâmetros do programa (Anexo 21, quadros 4, 5, 6, 7 e 8), acerca dos quais se tecem breves conclusões.

Da análise dos **quadros 4 e 5 do Anexo 21**, *Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Ação Humana e Valores* e *Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Dimensão Ético-Política*, conclui-se que os Valores Sociais encontram representação nos manuais, na parte que respeita a estes pontos do Programa, já que o desenvolvimento que se faz sempre na perspectiva dos Valores enquanto conceitos, relacionando-os com questões da atualidade e da sociedade; as debilidades de alguns manuais já foram assinaladas: o manual B, sendo demasiado compacto e contendo muita informação, pode não ser muito adequado aos alunos; o manual D, por razões aproximadas, já que a apresentação das teorias filosóficas e respetivas refutações, podendo ser uma mais-valia, pela visão abrangente e argumentativa que proporciona, também pode ser um fator negativo, tornando os assuntos pouco claros; desta forma, o manual A pode recomendar-se pela clareza e visualização rápida dos assuntos apresentados, pelos resumos e organização das ideias principais; o manual B também se

pode recomendar, pois adequa os assuntos com clareza e capacidade de síntese; este manual pode tornar-se menos apelativo pelo aspeto gráfico, as poucas imagens e o tom monocromático que o percorre.

Conclui-se assim que os Valores Sociais se encontram bem articulados com estas temáticas dos manuais, que respeitam aos valores éticos, à dimensão política e à experiência convivencial, onde os valores se encontram sempre presentes, assinalando e determinando comportamentos, atitudes e crenças.

Da análise do **quadro 6 do Anexo 21**, *Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Dimensão Estética*, conclui-se que os valores sociais se enquadram nesta parte dos manuais, que respeita aos valores estéticos, onde a análise valorativa é constante, resultando de contextos sociais e históricos, de onde decorre a ação e a apreciação estética.

Como já foi referido, em todos os manuais, os pontos quanto ao desenvolvimento dos Valores Estéticos e dos Religiosos, desenvolvem-se de forma semelhante no aspeto gráfico e na configuração, apenas variando no tema.

Da análise do **quadro 7 do Anexo 21**, *Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Dimensão Religiosa*, constata-se que os valores sociais se enquadram também nesta parte dos manuais, que respeita aos valores religiosos, onde a análise valorativa é constante, resultando de contextos sociais e históricos, de onde decorre o fenómeno religioso e sacralizante da crença e da fé: todos os manuais adequam esta temática à realidade e aos valores sociais, não esquecendo a análise objetiva e reflexiva do fenómeno da fé e do seu enquadramento social e político.

Em nosso entender, ao nível destas análises valorativas, a estética e a religiosa, recomendam-se todos os manuais que foram analisados, salvaguardando-se as especificidades já enunciadas, dada a sua adequação aos Valores Sociais e ao rigor científico que apresentam nesta parte.

Quanto ao quadro 8 do Anexo 21, a sua análise revela que a articulação que se estabelece entre os *Temas / Problemas do Mundo Contemporâneo* e os Valores Sociais é completa, já que, qualquer que seja o tema tratado nesta parte (havendo obrigatoriedade de tratar um tema), os valores Sociais estão sempre presentes, pois se trata de atuações humanas e de valores que se encontram nessas ações, imprimindo o seu teor em todas as situações.

6.7.6. Conhecimento nos manuais do 11º ano – *O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica*

A temática do Conhecimento é transversal a todos os conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia, dado o conhecimento estar sempre presente nos conceitos e nos conteúdos que se apresentam para os dois anos letivos.

No entanto, este tema do Conhecimento encontra-se particularmente tratado no 11º ano de forma direta, nos conteúdos do Capítulo IV do Programa de Filosofia (cf. quadro 62), sendo por essa razão, objeto desta análise.

Quadro 62 - Distribuição do capítulo IV do Programa de Filosofia

IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	
1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva	1.1. Estrutura do ato de conhecer 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento
2. Estatuto do conhecimento científico	2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade
3. <i>Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica</i>	<i>Opção por UM tema/problema (já tratado no ponto 6.6.1.2.4.)</i>

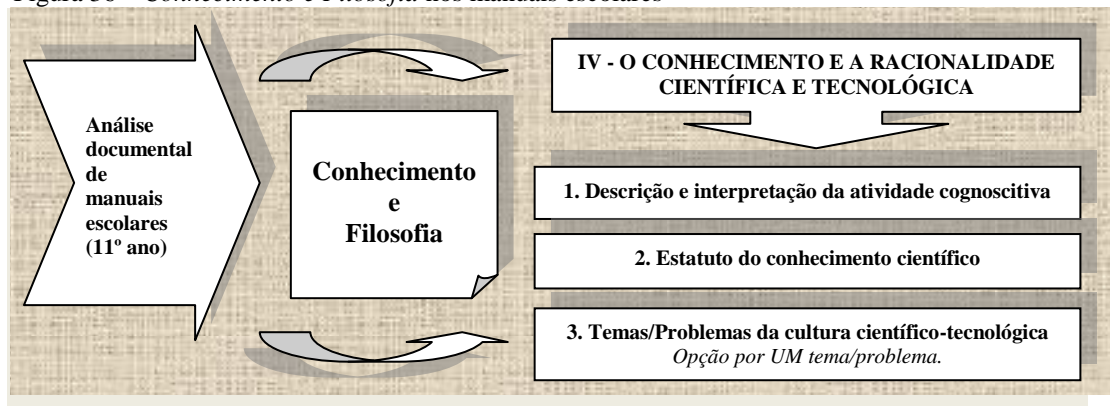
Adaptado de Programa de Filosofia: Henriques, Vicente & Barros: 2001)

Os pontos 1. e 2. do capítulo IV do Programa de Filosofia destinam-se exclusivamente a desenvolver questões ligadas à forma como se desenvolve o conhecimento humano, às teorias filosóficas e aos autores que têm colocado essa questão e às diferenças entre conhecimento comum ou vulgar e conhecimento científico.

Tendo a parte 3. do capítulo IV já sido tratada (cf. ponto 6.6.1.2.4 deste capítulo), nesta parte apenas se relaciona com o tema do Conhecimento de forma breve, articulando os temas sugeridos pelo programa e os apresentados pelo manual com *Filosofia e Conhecimento* (ponto 6.7.6.1.).

Assim, enquadram-se os pontos 1 e 2 do capítulo IV do Programa de Filosofia, e a forma como se desenvolvem nos manuais do 11º ano, na perspetiva do *Conhecimento*. Nesta análise, juntaram-se os dois pontos para facilitar as comparações entre os manuais, já que estes se completam, não fazendo sentido dissociá-los e analisar comparativamente os pontos em separado (cf. figura 36 e quadro 1 do Anexo 19).

Figura 36 – *Conhecimento e Filosofia* nos manuais escolares



O **quadro 63** apresenta de forma muito esquemática as características gerais dos manuais nos dois primeiros pontos do capítulo IV do Programa de Filosofia.

Considera-se que os manuais observados tratam as temáticas com desenvolvimento, enquadrando-as nos conteúdos apresentados no Programa de Filosofia (Henriques, Vicente & Barros: 2001).

Quadro 63 – O tema *O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica* nos manuais do 11º ano

11. ano

Estrutura dos manuais no Capítulo IV do Programa de Filosofia – <i>O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica</i> , pontos 1. e 2.								
Manuais	abertura da unidade	objetivos a desenvolver	Número de páginas	Tratamento dos temas	desenhos/ esquemas explicativos mapas conceptuais quadros síntese			
Manual A	●	—	Ponto 1 51 páginas pp. 124-175	De forma muito desenvolvida, científica, crítica e abrangente, com desenhos e imagens elucidativos. Possibilita a problematização dos temas por parte dos alunos.	●	●	-	-
			Ponto 2 37 páginas pp. 176- 213					
Manual B	●	●	Ponto 1 55 páginas pp. 144-199	De forma rigorosa e científica. A questão do conhecimento é desenvolvida e tratada de forma abrangente. Proporciona problematizações sobre o conhecimento.	●	●	●	●
			Ponto 2 41 páginas pp. 200-241					
Manual C	●	●	Ponto 1 39 páginas pp.194-233	De forma rigorosa e científica com enorme desenvolvimento. Compara-se o conhecimento científico de várias épocas. Proporciona a possibilidade de questionar e de refletir sobre o conhecimento.	—	●	●	●
			Ponto 2 35 páginas pp. 234-269					
Manual D	●	●	Ponto 1 37 páginas pp. 8-45	De forma desenvolvida e clara, realçando aspetos e conceitos principais. Esta parte encontra-se no 2º volume deste manual, com muitas imagens e esquemas acessíveis e visualmente atrativos.	●	●	●	●
			Ponto 2 57 páginas pp. 46-103					

Analisa-se separadamente os manuais, fazendo-se um breve resumo da forma como os assuntos são tratados, realçando-se a sua adequação ao Conhecimento.

- **Manual A**⁴³⁴ (cf. quadro 1 do Anexo 19)

O ponto *Descrição e interpretação da atividade cognitiva*, desenvolve-se em duas partes; na primeira, descreve-se a fenomenologia do conhecimento com recurso a explicações detalhadas⁴³⁵; na segunda parte, o manual desenvolve o processo de interação entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido, com explicações simplificadas, imagens e textos que são adequados⁴³⁶; num subponto desenvolve-se a relação entre corpo, realidade e linguagem, com textos e explicações sobre o processo do conhecimento e a importância das impressões sensoriais nesse decorrer, com textos, esquemas e relatos⁴³⁷; o segundo ponto compara duas teorias explicativas do conhecimento⁴³⁸, apresentando autores e quadros explicativos que facilitam a compreensão dos conteúdos, a articulação dos conceitos e a problematização do conhecimento; num subponto, desenvolve-se a articulação do conhecimento entre a ação, a linguagem e o ser, com conceitos ligados ao desenvolvimento das capacidades humanas de conhecer⁴³⁹; na articulação entre conhecimento e linguagem, apresentam-se teorias filosóficas que no século XX se desenvolveram sobre este tema⁴⁴⁰; noutra parte, estabelece-se a relação entre o conhecimento e o ser, com teorias⁴⁴¹, caracterizando-se a Ontologia, como disciplina filosófica que trata de questões ligadas ao conhecimento e às essências, fazendo-se um breve percurso histórico sobre as ciências⁴⁴² para articular com a questão do conhecimento e a correspondência daquilo que se conhece ao que as coisas são de facto, acentuando como a linguagem tem papel fulcral nesse processo; o

⁴³⁴ Borges, Paiva & Tavares (2004).

⁴³⁵ Com autores como Husserl, descrição do processo do conhecimento em Ferrater Mora, descrição do processo fenomenológico através do texto de Nicolai Hartmann e respetiva apresentação esquemática.

⁴³⁶ Os textos aqui apresentados, muito a propósito dos assuntos, são comentados e explicados no decorrer do subcapítulo; os seus autores são: Karel Kosik, Boaventura de Sousa Santos e Miguel de Cervantes.

⁴³⁷ Como por exemplo, o relato de Helen Keller, contado por Carl Sagan.

⁴³⁸ Quanto à *possibilidade do conhecimento*, apresenta o *dogmatismo* e o *ceticismo*; quanto à *origem do conhecimento*, dá a conhecer o *racionalismo* e o *empirismo*; quanto à *natureza do conhecimento*, destaca o *realismo* e o *idealismo*; depois apresenta a *perspetiva kantiana do conhecimento*, explicando o que se entende na teoria deste autor pelos conceitos: *criticismo*, *apriorismo* e *idealismo transcendental*.

⁴³⁹ Através da explicação dos conceitos associados à evolução e desenvolvimento das capacidades mentais e físicas do ser humano desde a pré-história ao nível da espécie; e ao nível do desenvolvimento individual, com a apresentação dos conceitos de Jean Piaget relativos ao desenvolvimento intelectual e à maturação de estruturas mentais propiciadoras do desenvolvimento cognitivo.

⁴⁴⁰ Os autores cujas teorias se apresentam nesta parte, são: Wittgenstein e a questão dos jogos de linguagem e Gadamer, com a articulação entre experiência, linguagem e mundo.

⁴⁴¹ Numa alínea, desenvolve-se a possibilidade do conhecimento do ser em si, noutra questiona-se essa possibilidade, com autores, textos e argumentos, apresenta-se o desenvolvimento

⁴⁴² Com o Positivismo, falando-se em Comte, o neopositivismo, a apresentação da Filosofia como Hermenêutica, salientando a dimensão discursiva, como Nietzsche, Heidegger e alguma referência a autores pós-modernos.

manual problematiza a questão do conhecimento nesta parte, dando ao aluno a possibilidade de refletir sobre o que se passa em si próprio quando conhece.

Em *Estatuto do Conhecimento Científico*, desenvolve-se a Epistemologia, esmiuçando as diferenças entre saber vulgar ou comum e o que se entende por conhecimento científico, com textos, esquemas e exemplificação de ideias; noutra parte analisam-se as relações entre um e o outro tipo de conhecimento, apresentando-se teorias e autores⁴⁴³; desenvolve-se a questão do conhecimento científico, com pormenores, aspetos históricos e características; distinguem-se ciências da natureza de ciências humanas, problematizando e questionando os seus pressupostos; no subponto referente à Ciência como construção, realçam-se os métodos⁴⁴⁴ e comparam-se com aqueles que se utilizam nas ciências sociais e humanas; destacam-se ideias sobre o conhecimento científico e a validação das hipóteses⁴⁴⁵ com recurso a frases destacadas, textos, questionamentos e atividades; entre racionalidade científica e objetividade, salientam-se questões e referem-se teorias⁴⁴⁶, atravessando épocas marcantes do desenvolvimento científico, do Renascimento à atualidade⁴⁴⁷, questiona-se a racionalidade do conhecimento científico e os seus pressupostos, destacando-se outras formas de conhecer e interpretar a realidade⁴⁴⁸; este manual é muito desenvolvido e apresenta muitas teorias, com imagens, esquemas e profusão de cores; existem esquemas explicativos⁴⁴⁹, alguns muito pequenos, destinados a clarificar melhor os assuntos tratados; também existem desenhos⁴⁵⁰.

- **Manual B**⁴⁵¹ (cf. quadro 1 do Anexo 19)

Na descrição da atividade cognitiva, existem perguntas sobre o conhecimento⁴⁵² e imagens⁴⁵³; apresentam-se ideias, questões, resumos e um quadro-síntese, com textos e

⁴⁴³ Como Karl Popper e Gaston Bachelard.

⁴⁴⁴ Nesta parte explicam-se os seguintes métodos: método dedutivo, método indutivo e método hipotético-dedutivo.

⁴⁴⁵ Salientando os conceitos de verificabilidade e falsificabilidade, comparando as teorias de Popper com as dos neopositivistas.

⁴⁴⁶ Como a da corrente neopositivista, a da ciência moderna, os mitos do cientismo e as questões atuais.

⁴⁴⁷ Referem-se as teorias de Popper e de Kuhn.

⁴⁴⁸ Tais como: a Arte, a Poesia e Filosofia.

⁴⁴⁹ Cerca de 10.

⁴⁵⁰ Cerca de 3.

⁴⁵¹ Alves, Arêdes & Carvalho (2004).

⁴⁵² As questões que são colocadas aos alunos nesta parte, são muito pertinentes e abrangentes, questionando a articulação entre conhecimento vulgar e científico, os pressupostos relativos à realidade e ao que se conhece, as questões associadas à tecnologia e aos desafios da ciência atual.

⁴⁵³ As imagens apresentam a mesma constelação (3C295) apresentada através de meios técnicos diferentes, sugerindo como o conhecimento resulta sempre dos meios utilizados para o obter.

explicação com imagens dos conceitos intervenientes no processo⁴⁵⁴ do conhecimento humano; seguem-se teorias⁴⁵⁵, comparam-se duas teorias explicativas do conhecimento⁴⁵⁶; este manual desenvolve conceitos, ideias e teorias com clareza, concluindo com resumos e ideias para reter, comparando as perspetivas, os conceitos e as teorias.

Na parte já consagrada ao estatuto do conhecimento científico, segue-se a mesma linha de ideias e problematizações, estabelecendo diferenças entre tipos de conhecimento e respetivos níveis, comentando-se textos e ideias a partir do desenvolvimento histórico da ciência⁴⁵⁷, diferenciando as características da ciência e as do conhecimento comum; num subponto⁴⁵⁸, apresentam-se textos, teorias, metodologias⁴⁵⁹ e a relevância no processo de construção do conhecimento científico; outro questionamento respeita à possibilidade de verificação das hipóteses científicas⁴⁶⁰ com esquemas e quadros resumidos e claros dos conceitos; no subponto sobre a objetividade científica⁴⁶¹ compara-se o senso comum com o conhecimento científico, acentuando-se o caráter de aproximação aos factos do segundo, entrevista-se um cientista⁴⁶², problematizam-se ideias, reflete-se sobre o papel da ciência na atualidade, fazendo-se uma abordagem breve dos últimos séculos⁴⁶³, destacando-se outras formas de conhecer⁴⁶⁴.

Neste manual, as temáticas apresentam-se de forma simples e clara, com explicações e resumos, problematizações e ideias; os dois pontos são claros e concisos, sem informações supérfluas ou desnecessárias que confundam os alunos; o defeito que lhe pode ser apontado é a pouca utilização de imagens, já que as que aparecem, sendo pertinentes, são poucas, havendo páginas inteiramente ocupadas com texto, podendo ser

⁴⁵⁴ Neste caso, definindo-se a sensação, a perceção e a razão, e as suas implicações no processo do conhecimento.

⁴⁵⁵ Do Construtivismo de Piaget, com desenvolvimento dos conceitos de forma pormenorizada.

⁴⁵⁶ Sobre a possibilidade do conhecimento, o dogmatismo, o ceticismo e o criticismo; sobre a origem do conhecimento, o racionalismo, o empirismo, o apriorismo e o neopositivismo lógico.

⁴⁵⁷ Com um texto de Einstein sobre a ciência moderna, problematizado com imagens dos modelos geocêntrico e heliocêntrico, apresentação de Galileu e a dimensão construtiva do modelo científico.

⁴⁵⁸ Designado *Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses*.

⁴⁵⁹ O método indutivo e o método hipotético-dedutivo.

⁴⁶⁰ Apresentando-se Karl Popper e a problematização da verificabilidade *versus* falsificabilidade.

⁴⁶¹ Denominado *A racionalidade científica e a questão da objetividade*.

⁴⁶² O manual transcreve a entrevista a um cientista (Bernard d'Espagnat), publicada na revista *Science et Vie*, de maio de 1993.

⁴⁶³ Explicando o que foi o Positivismo e o que significou a atitude do Cientismo face a este tipo de conhecimento.

⁴⁶⁴ Como a Política, a Arte, o Direito ou a Religião, que aqui são apresentadas a partir de um texto de Heinz Pagels, que questiona o principal protagonismo dado ao saber científico, quando existem outras formas de conhecer. O texto é acompanhado com ideias, questões, problematizações e resumos, para levar o aluno a desconstruir estereótipos e abalar as suas certezas.

morosas para os alunos; existem apenas alguns desenhos; embora haja muitos esquemas explicativos, vão surgindo pequenos quadros de ideias⁴⁶⁵ para explicar melhor os conceitos; há dois grandes mapas conceptuais, um para cada parte desta matéria, no final da exposição das mesmas, quadros-síntese⁴⁶⁶ e também conjuntos de ideias a reter, com frases simples e numeradas, respeitantes aos pontos em análise, para facilitar a aprendizagem.

- Manual C⁴⁶⁷ (cf. quadro 1 do Anexo 19)

O capítulo 1⁴⁶⁸ do manual apresenta diversos tipos de conhecimento⁴⁶⁹, estabelecendo as diferenças através de exemplos, desenvolvendo o conhecimento justificativo, com explicações exaustivas e teorias⁴⁷⁰.

O capítulo 2⁴⁷¹ do manual, desenvolvido em três subpontos, apresenta uma teoria em cada um deles⁴⁷², com breve biografia dos autores⁴⁷³, explicação das teorias e respetivas problemáticas de conhecimento, com desenhos, esquemas facilitadores de compreensão, alguma problematização e enquadramento; sendo proposta pelo programa a exploração de duas teorias explicativas do conhecimento, este manual apresenta três, para que se possa fazer a opção.

O capítulo 3⁴⁷⁴ do manual especifica o que se entende por conhecimento científico e conhecimento comum ou vulgar, com as suas características, através de exemplos, definições, ideias destacadas e textos.

O capítulo 4⁴⁷⁵ do manual subdivide-se em três pontos⁴⁷⁶, que tratam da metodologia científica e das questões associadas, com textos, exemplos, ideias e quadros simplificados.

⁴⁶⁵ Em número de 13.

⁴⁶⁶ Em número de 6.

⁴⁶⁷ Rodrigues, Sameiro & Nunes (2004).

⁴⁶⁸ *A Estrutura do Ato de Conhecer.*

⁴⁶⁹ Conhecimento prático *derivado do saber-fazer, conhecimento por contacto ou conhecimento de objetos e conhecimento proposicional.* Este último aparece mais desenvolvido, por ser aquele que mais respeita à Filosofia, repartindo-se em: crença e verdade, justificação e falibilismo e infalibilismo.

⁴⁷⁰ As teorias apresentadas nesta parte, são: as *teorias internalistas da justificação* (o fundacionismo e o coerentismo, com Donald Davidson) e as *teorias externalistas da justificação* (o fiabilismo com Fred Dretske).

⁴⁷¹ *Três teorias explicativas do conhecimento.*

⁴⁷² O primeiro subponto trata de Descartes e do Racionalismo; o segundo ponto de David Hume e o Empirismo; e o terceiro ponto desenvolve o racionalismo crítico de Kant.

⁴⁷³ Descartes, Hume e Kant.

⁴⁷⁴ *Conhecimento Científico e Conhecimento Vulgar.*

⁴⁷⁵ *A Ciência e o Método.*

O capítulo 5⁴⁷⁷ do manual subdivide-se em dois pontos, cada um tratando uma teoria do século XX sobre a verdade científica⁴⁷⁸, abordando-se os conceitos principais, com esquemas, explicações, pormenores e textos;

O manual é claro e completo; as explicações, sendo exaustivas, contêm ainda textos explicativos; no final de cada parte encontram-se conclusões retiradas dos aspetos que foram tratados; existem esquemas grandes⁴⁷⁹ que podem ser considerados mapas conceptuais.

- Manual D⁴⁸⁰ (cf. quadro 1 do Anexo 19)

Esta parte programática inicia o segundo volume do manual: cada ponto é tratado num capítulo do manual; o capítulo *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva* apresenta uma frase da abertura⁴⁸¹, alusiva à imensidão do espaço e à tarefa do ser humano para conhecer cada vez mais, na medida das suas possibilidades; o capítulo *Estatuto do conhecimento científico* apresenta uma frase de abertura⁴⁸²; estas frases acerca dos assuntos que se tratam de seguida, pode suscitar reflexões aos alunos e dar o mote aos professores para a abordagem do tema nas aulas; as frases reforçam a ideia do conhecimento, a reflexão sobre o seu decorrer e a abordagem epistemológica contemporânea; salientam-se os conceitos principais, acompanham-se as explicações com desenhos, esquemas e definições; o manual tem muitas explicações claras e de rápida interiorização, destacadas através de quadros e/ou desenhos que são atrativos e de fácil apreensão.

O primeiro ponto⁴⁸³ desenvolve-se em dois subpontos: no primeiro, apresenta-se a estrutura do conhecimento, com exemplos, ideias comuns ao conhecimento, imagens apelativas, muita cor e frases destacadas; descreve-se o processo do conhecimento⁴⁸⁴ com profusão de esquemas, desenhos e destaque dos conceitos principais; no ponto

⁴⁷⁶ O primeiro trata do método indutivo, realçando a crítica de David Hume; o segundo apresenta o método hipotético-dedutivo, especificando os seus momentos principais; e o terceiro desenvolve a teoria da falsificabilidade em Karl Popper.

⁴⁷⁷ *Ciência, Verdade e Objetividade*.

⁴⁷⁸ Os dois subpontos desenvolvem respetivamente, a teoria de Popper e a de Kuhn.

⁴⁷⁹ Em número de 5.

⁴⁸⁰ Abrunhosa & Leitão (2004, 2º volume).

⁴⁸¹ Da autoria de Thomas H. Huxley.

⁴⁸² De Karl Popper “A ciência será sempre uma busca, jamais uma descoberta; ela é uma viagem, nunca uma chegada”.

⁴⁸³ *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva*.

⁴⁸⁴ No subponto *Descrição fenomenológica do ato de conhecer*.

seguinte, comparam-se duas teorias explicativas do conhecimento⁴⁸⁵ com muitas imagens e clarificação dos conceitos e das ideias.

O segundo ponto⁴⁸⁶ apresenta em primeiro lugar, a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento vulgar, definindo conceitos⁴⁸⁷, comparando a ciência e a investigação dos factos com a vida quotidiana e os conhecimentos comuns e vulgares, com a profusão de cores, imagens, esquemas e desenhos que são características deste manual, tornando-o muito fácil e atrativo; questiona-se a relação entre o conhecimento comum e a ciência, com a apresentação de uma teoria⁴⁸⁸. Outro ponto consagra o desenvolvimento da ciência como construção, questionando a validade e a verificabilidade das hipóteses, com explicações simplificadas e acompanhadas de ilustrações, desenvolvimento do método científico⁴⁸⁹ e as hipóteses do verificacionismo⁴⁹⁰ e do falsificacionismo⁴⁹¹.

Noutra parte, questiona-se a objetividade científica, fazendo-se uma breve incursão histórica⁴⁹², distinguindo-se conceitos associados à objetividade do conhecimento científico⁴⁹³; como já se referiu, este manual pode incentivar as aprendizagens e os conhecimentos, pela forma atrativa como se apresenta e pela linguagem facilitadora de que se reveste; existem desenhos e esquemas explicativos com as ideias principais⁴⁹⁴; no início de cada capítulo desta parte, apresenta-se um mapa conceptual; as ideias são frequentemente resumidas e explicadas com clareza e concisão.

Da análise, conclui-se que estas temáticas propostas pelo programa se desenvolvem em todos os manuais do 11º ano, que todos as tratam com rigor e objetividade, apresentando textos, atividades de trabalho, esquemas e ideias. A questão do Conhecimento é reforçada, articulando-se com a Epistemologia e a Gnoseologia,

⁴⁸⁵ Na questão relativa à *natureza ou essência do conhecimento*, trata-se o *realismo* e o *idealismo*; na questão da *origem ou fonte do conhecimento*, desenvolve-se o *empirismo*, o *racionalismo* e o *apriorismo*; na questão da *possibilidade, valor e limites do conhecimento*, trata-se o *dogmatismo*, o *ceticismo* e o *criticismo*.

⁴⁸⁶ *Estatuto do Conhecimento Científico*.

⁴⁸⁷ Como os de *Epistemologia, conhecimento vulgar, objetividade, intersubjetividade, positividade, operatividade, racionalidade, revisibilidade, autonomia, obstáculo epistemológico e rutura epistemológica*.

⁴⁸⁸ De Bachelard e da rutura epistemológica.

⁴⁸⁹ Com Claude Bernard.

⁴⁹⁰ Com Marie Curie.

⁴⁹¹ Com Karl Popper.

⁴⁹² Com Galileu.

⁴⁹³ *Objetividade fraca e objetividade forte*.

⁴⁹⁴ Cerca de 32.

constatando-se assim o papel significativo da disciplina de Filosofia neste enquadramento.

6.7.6.1. Conhecimento nos manuais do 11º ano – *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica*

Conforme já se referiu, a parte do capítulo IV do Programa de Filosofia que respeita aos temas em opção, já foi analisada num ponto anterior.⁴⁹⁵ Nesta parte, apenas se registam as ideias principais que respeitam à sua articulação com o Conhecimento⁴⁹⁶.

Da análise documental aos temas *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica*, quer os que são sugeridos pelo Programa de Filosofia (cf. quadro 44), quer aqueles que se desenvolvem nos manuais do 11º ano (cf. quadros 45 e 46), depreende-se a sua articulação com a problematização crítica do conhecimento científico e a necessidade de consciencialização dos seus poderes e consequentemente também, dos seus riscos.

Mais uma vez se salienta a correlação entre o desenvolvimento de um tema de opção (qualquer que seja, de entre as possibilidades oferecidas pelo programa e/ou pelos manuais, ou ainda outro que seja escolhido pelo docente e se enquadre na problematização da cultura científica e tecnológica) e a dimensão do Conhecimento, propiciando assim a reflexão crítica, atual e necessária acerca destes assuntos, por parte dos alunos (cf. quadro 10 do Anexo 21).

6.7.7. Enquadramento dos manuais do 11º ano na temáticas do conhecimento

Da análise documental aos manuais do 11º ano e da articulação das temáticas do Programa de Filosofia à categoria *Conhecimento e Filosofia*, constata-se que estes apresentam boa capacidade de enquadramento desta problemática, embora nem todos possam ser adequados aos jovens a quem se destinam de forma semelhante.

Neste caso, trata-se de desenvolver o conhecimento enquanto conteúdo por si só de aprendizagem, e embora a temática do conhecimento se encontre em todos estes manuais de forma problematizadora e crítica, salientando-se ideias, autores, teorias, questões e textos para reflexão, existem diferenças, conforme já se salientou nos pontos

⁴⁹⁵ No ponto 6.6.1.2.4. Opções programáticas nos manuais do 11º ano - *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica*.

⁴⁹⁶ Pois é de Conhecimento sempre que se trata, sendo neste caso o das questões contemporâneas que surgem a propósito do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

anteriores, sobretudo no que se refere ao tratamento dos assuntos, por parte dos manuais. Assim, constata-se que:

- o manual A desenvolve bem os temas tratados, apresentando ideias e teorias que por vezes se repetem nos subpontos seguintes, embora em contextos diferentes;
- o manual B apresenta os conteúdos com simplicidade e clareza, eliminando ideias e conceitos que possam distrair os alunos;
- o manual C pode tornar-se demasiado difícil por ser muito denso e apresentar muitas teorias nalgumas passagens, apesar da sua atualidade. No entanto, outros pontos programáticos são neste manual⁴⁹⁷ muito bem desenvolvidos e explicados;
- o manual D é de fácil manuseio, apresentando imagens e muita cor, com profusão de esquemas, sendo a linguagem clara e facilitadora das aprendizagens; este manual não desenvolve muito os autores nem as teorias, limitando-se a breves apresentações, podendo, no entanto, constituir um excelente elemento de trabalho para alunos jovens, dado o aspeto apelativo, a quantidade de imagens, esquemas e desenhos que facilitam a aprendizagem e a apreensão de conceitos e de ideias, bem como possivelmente também a motivação para a aprendizagem.

Por outro lado, os temas relacionam-se de forma completa e abrangente com a categoria *Conhecimento e Filosofia* (cf. quadros 9 e 10 do Anexo 21). Consideramos assim que esta parte do programa pode contribuir para a formação dos alunos de forma muito significativa e frutífera, levando-os a pensar de outra forma sobre o conhecimento em geral e o conhecimento científico em particular, nas suas implicações sociais, políticas, filosóficas, humanas, culturais e outras.

Síntese do Capítulo

Neste capítulo desenvolveu-se a análise documental dos manuais de Filosofia (cf. quadro 1 do Anexo 20) e apresentaram-se os resultados obtidos. Nesse sentido, analisaram-se os manuais, estabeleceram-se comparações entre eles, construíram-se quadros, dos quais se retiraram as conclusões que aqui foram sendo apresentadas no decorrer deste capítulo bem como nos *quadros-resumo* em anexo (Anexos 17 a 21 e respetivos quadros). Houve a intenção de adequar essa análise aos pontos fulcrais desta tese, *Valores, Conhecimento e Cidadania*, destacando a forma como os manuais os

⁴⁹⁷ Como o capítulo 2. do manual: *Três teorias explicativas do conhecimento*.

enquadram. A análise dos manuais foi significativa para compreender as funções da Filosofia no currículo do Ensino Secundário. Se é certo que os manuais aqui apresentados e que tinham sido adotados na época da investigação, já não vigoram hoje, os que se lhes seguiram não são muito diferentes. Muitos manuais escolares de Filosofia que se seguiram, sendo dos mesmos autores, apresentam-se com configuração semelhante, os mesmos textos e os mesmos conteúdos, mudando na generalidade apenas em alguns aspetos gráficos. O que mudou hoje no uso dos manuais é a maior utilização do *ebook*, complementar ao manual em papel, apresentando-se como elemento de auxílio do professor e dos alunos. Na época da recolha dos dados para esta investigação, esse elemento de trabalho dava ainda os primeiros passos.

Na perspetiva de Gérard & Roegiers (1998), salienta-se a importância do manual aberto, para o aluno e o professor, suscitando curiosidade e orientando as pesquisas, constituindo-se como ponto de partida propiciador de novas e diferentes aprendizagens. Nessa linha, os manuais têm a função de permitir abertura crítica e a consulta de outros elementos de trabalho.

A análise das temáticas e dos conteúdos do programa de Filosofia nos manuais que são apresentados, reforça o tratamento dado pelo Programa aos temas de: Cidadania, Valores Sociais e Conhecimento. As conclusões quanto ao enquadramento inicial proposto no início deste capítulo, de adequação de algumas categorias principais desta tese à análise documental dos manuais escolares, constataam correlação entre todos eles. Sobre o número de imagens, quadros, e figuras apresentados nos manuais pode referir-se que esta análise possibilita um olhar sistémico e abrangente sobre a sua relação com os assuntos abordados nos textos e nos conteúdos programáticos, permitindo alargar o imaginário social dos utilizadores.

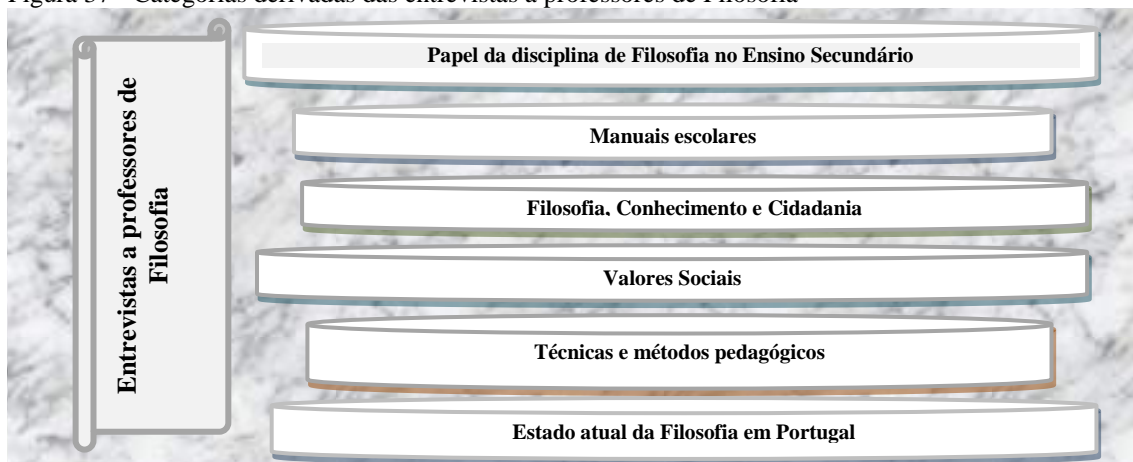
CAPÍTULO 7

ESTUDO 2a – A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS A PROFESSORES DE FILOSOFIA

Introdução

Neste capítulo analisam-se as entrevistas a professores de Filosofia, e comentam-se os resultados das categorias e subcategorias encontradas. Trataram-se qualitativamente as entrevistas e agruparam-se os resultados em unidades temáticas, que são agora comentadas e comparadas. Ao longo deste capítulo, apresentam-se excertos das respostas dos professores entrevistados, tecendo-se comentários e comparações. Conforme ilustra a figura 37, os grandes eixos da investigação empírica são aqui apresentados e articulados com as entrevistas aos professores de Filosofia. É a partir dessas categorias que se distribuem os excertos das respostas dos professores que correspondem aos temas.

Figura 37 - Categorias derivadas das entrevistas a professores de Filosofia



Como foi referido no capítulo 5, para o efeito da investigação, foi elaborado um guião de entrevista a professores (anexo 22).

7.1. Importância das Entrevistas a Professores de Filosofia

«A remissão dos dados para os informadores privilegiados é um dos elementos éticos, políticos e científicos fundamentais deste tipo de pesquisa e, frequentemente, torna-se necessário produzir vários tipos de relatórios em função dos públicos-alvo. A divulgação e a aferição pública dos resultados são aspetos

inerentes a uma pesquisa que considera os informadores como atores participantes na produção da inteligibilidade social. Nesse sentido, a sociologia é sempre uma sociologia de ação, pois os conhecimentos produzidos pela pesquisa, ao aumentarem a reflexividade coletiva, aumentam também a capacidade de compreensão e de mudança social de todos os implicados. » (I. C. Guerra, 2006: 87)

Foi muito importante questionar os professores sobre as suas experiências como docentes desta disciplina, assinalando entre outros elementos, as estratégias, a riqueza das suas experiências, os valores sociais dos alunos e a sua reação face à disciplina, a relação com os manuais adotados, os diversos aspetos do programa em vigor, a articulação entre Filosofia e cidadania e as suas considerações sobre o futuro desta disciplina. Os professores falaram livremente e desenvolveram inúmeros aspetos da sua experiência docente, partilharam as suas dúvidas e as suas angústias, alicerçando as suas convicções e a sua paixão por esta disciplina e pelo seu ensino, o que pareceu ser o elo comum entre todos eles.

Cada entrevistado deu contributos acerca da sua experiência profissional, realçando aspetos como os valores, os programas, os manuais, as estratégias utilizadas, a cidadania, bem como a forma como se aplica o programa na atualidade, com o objetivo de ajudar a refletir melhor sobre esses assuntos. Sendo cada professor uma pessoa com características próprias e únicas, e sendo também essa, uma característica determinante da Filosofia, a pluralidade de opiniões e de ideias, tornando-se o filosofar numa caminhada pessoal de cada um, que se descobre e encontra, ao nível da reflexão pessoal e da dimensão crítica, não poderia deixar de se considerar a diversidade das respostas obtidas, como uma riqueza imensa e vastíssima.

A. Cunha (2007) destaca a importância de cada professor no processo de formação dos alunos:

«Da análise da literatura, percebe-se que o conhecimento do professor, aquilo que ele é, pensa e sente sobre a educação e sobre o ensino, a representação da profissão e da formação, são fatores imprescindíveis para a compreensão do universo do sujeito a formar, uma vez que essas convicções interferem na sua atuação na escola e na forma como ensina.» (2007: 29)

A análise qualitativa das conversas tidas com os professores, embora sendo exaustiva e abrangente, não esgota a totalidade das informações que foram transmitidas. Algumas reflexões e experiências relatadas são comuns aos inquiridos, já que todos as referem; noutros casos, acerca do mesmo assunto, cada professor desenvolve a sua própria reflexão pessoal, crítica, específica e única.

Na problemática da investigação que inicialmente se apresenta no ponto 1. da Introdução Geral, delimitaram-se os objetivos e os conceitos desta investigação. Algumas das questões então colocadas, articulam-se com a definição e o estabelecimento de unidades de análise a partir das entrevistas realizadas aos professores de Filosofia, que agora são trabalhadas e relacionadas.

A educação é um ato comunicacional, sendo determinante e fundamental para assegurar a concretização e o êxito dos alunos. Todos estes aspetos estão interligados e são fundamentais no mesmo processo: educação, comunicação, manuais, filosofia, alunos jovens e alunos adultos, valores sociais, conhecimento, cidadania e apreensão dos conceitos fundamentais da disciplina.

As entrevistas aos professores revelaram-se um manancial informativo extremamente rico e profícuo. Praticamente todos os docentes desenvolveram os assuntos que eram solicitados ainda com maior desenvolvimento do que se esperava, contando e referindo acontecimentos, ideias e pormenores, encadeando e estabelecendo elos e articulações entre os temas de conversa. Todos os professores inquiridos desenvolveram livremente os assuntos a partir das questões iniciais, encaminhando-os uns para os outros.

A propósito da entrevista como uma técnica muito rica e multifacetada, diz A. B. Sousa:

«A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações questionando diretamente cada sujeito.

Não se trata, porém, de submeter o sujeito a uma série de perguntas curtas e diretas, como num interrogatório policial, mas de estabelecer com ele uma conversa amena e agradável no decurso do qual o entrevistado vai proporcionando as informações que o entrevistador espera. » (2009: 247)

Das entrevistas aos professores recolheram-se informações que são múltiplas mas muito significativas, enquadram-se nas categorias, dividindo-se e subdividindo-se em temas, ultrapassando em muito aqueles que inicialmente se esperavam obter. Cada professor revelou-se como um ser especial e significativo que conta as suas experiências e a sua relação com a Filosofia e com os alunos de uma forma crítica, construtiva e reflexiva. Em cada entrevista sobressai a dimensão humana que o professor transmite nas suas aulas, e em cada uma delas se realça também a forma de ver e de sentir a Filosofia como parte da vida e da formação das pessoas. Sendo tão diferentes entre si, os professores de Filosofia entrevistados revelaram esse traço tão comum, essa paixão pela Filosofia e essa consideração da sua importância fundamental, fulcral e insubstituível nos currículos e na formação das pessoas. Das conversas com os professores recolheu-se uma riqueza de dados tão vasta e significativa, como diversa e múltipla e a convicção da

importância desta disciplina na formação de qualquer aluno, seja ele jovem ou adulto. De acordo com Dubet, os professores “falam, não do seu papel, mas da sua experiência, porque consagram o essencial do que dizem para afirmarem que não são personagens e que se constituem como indivíduos muito mais pela distância em relação ao seu papel do que pela adesão total” (1996: 97). Assim, para Dubet, os professores defrontam-se com as experiências que resultam da sua condição profissional, das normas das organizações e do estatuto da docência, encontrando em oposição a vida concreta da sua atividade profissional, o reconhecimento (ou a falta dele) por parte da sociedade e dos alunos, a realidade prática das experiências vividas e específicas que não se encontram no estatuto nem nas regras escritas, podendo a atividade docente “afigurar-se como uma experiência gratificante ou penosa” (op. cit. 97).

Desta forma, foi muito importante e significativo poder questionar os professores acerca das suas experiências como docentes desta disciplina, assinalando entre outros elementos, as estratégias, a riqueza e a pluralidade dessas experiências, os valores dos alunos e a sua reação face à Filosofia, a relação com os manuais adotados, os diversos aspetos do programa em vigor e as suas considerações sobre o futuro desta disciplina. Dessa análise, também se conclui que a Filosofia é viva e se articula com a existência e a análise crítica de cada pessoa, que se pode afirmar que a sua necessidade e imperatividade são constantes e estão presentes, seja em que contexto cultural e em que época for.

7.2. Tratamento dos dados obtidos

«Nem todo o texto é tido em consideração. Não se trata pois de um método exaustivo, pelo menos em relação ao conteúdo do texto. Apenas uma dimensão, a das atitudes, é tida em consideração, e por consequência, só os enunciados que exprimem uma avaliação, são submetidos à análise. A primeira operação consiste portanto, em extrair da mensagem as proposições que respondem a este critério. »
(Bardin, 1995: 156)

Após a recolha das entrevistas e a sua passagem integral para texto escrito (inteiramente feita por nós, a partir da audição repetida e pausada), fizeram-se várias análises e cortes ao texto inicial; em primeiro lugar, para lhe retirar os elementos supérfluos, passando-se posteriormente à análise mais apurada para procurar os temas comuns em todos eles. Assim, no tratamento dos dados recolhidos, procedeu-se como indica Bardin, procurando os elementos significativos do texto.

O contributo dos entrevistados foi agrupado em temas que se apresentam nos pontos seguintes. Foram encontradas tantas participações e tantos exemplos dados pelos professores respondentes, que pareceu importante referi-los e refletir acerca deles. Dessas reflexões, poderão obter-se novos dados para que a prática docente na disciplina de Filosofia seja mais esclarecedora. É de grande utilidade e interesse a análise das estratégias utilizadas pelos professores no desenvolvimento dos temas e dos conteúdos desta disciplina, bem como a forma articulada entre os conceitos e os exemplos da atualidade que se lhes podem aplicar. Essa diversidade é muito rica e criativa, podendo ser impulsionadora da postura crítica e reflexiva fundamental, que deve ser a do professor de Filosofia.

A este propósito diz A. B. Sousa:

«A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes. » (2009: 247)

7.3. Perfil dos Professores entrevistados

O quadro 64 apresenta os dados pessoais dos docentes que foram entrevistados. Cada um dos inquiridos é designado por uma letra do alfabeto. Como foram entrevistados 30 professores e se esgotaram as letras do alfabeto, optou-se por designar os últimos entrevistados com as primeiras letras repetidas. A decisão por este procedimento resultou do facto de se utilizarem números para designar os alunos que foram entrevistados.

Para salvaguardar a identidade dos entrevistados, omitiram-se dados como a localidade e o nome (da escola ou de outros locais onde ocorreram as entrevistas), optando por colocar sempre *ES* (Escola Secundária) no caso de a entrevista ter decorrido na escola de algum dos entrevistados, ou *café* ou *jardim* apenas, no caso de a entrevista ter sido realizada num desses locais.

Outras entrevistas realizaram-se em casas particulares: da investigadora ou dos próprios entrevistados. Nesses casos, a referência à casa de alguém, continua a salvaguardar o anonimato dos inquiridos, pelo que se manteve a designação.

Quadro 64 – Caracterização dos Professores entrevistados

Sujeito (letra)	Idade	Sexo	Tempo de serviço total	Tempo de serviço no Ensino Secundário	Data da entrevista	Local da entrevista	Tempo de duração da entrevista
(S. A)	53 anos	F	31 anos	31 anos	11/02/08	Centro de Formação	35 m
(S. B)	47 anos	F	23 anos	21 anos	12/02/08	Casa da investigadora	30 m
(S. C)	42 anos	F	21 anos	21 anos	22/02/08	Sala DT - ES	60 m
(S. D)	50 anos	F	27 anos	27 anos	27/02/08	Sala 29 - ES	40 m
(S. E)	49 anos	F	27 anos	26 anos	28/02/08	Sala 26 - ES	60 m
(S. F)	35 anos	F	9 anos	9 anos	01/03/08	Casa da entrevistada	90 m
(S. G)	36 anos	M	14 anos	14 anos	04/03/08	Café	70 m
(S. H)	46 anos	F	22 anos	22 anos	18/03/08	Sala DT - ES	60 m
(S. I)	46 anos	F	24 anos	24 anos	02/04/08	Sala Multimédia - ES	60 m
(S. J)	44 anos	F	18 anos	18 anos	21/04/08	Biblioteca - ES	50 m
(S. K)	43 anos	M	12 anos	12 anos	21/04/08	Biblioteca - ES	60 m
(S. L)	34 anos	M	8 anos	8 anos	22/04/08	Café	70 m
(S. M)	54 anos	M	32 anos	32 anos	24/04/08	Casa da investigadora	80 m
(S. N)	56 anos	M	28 anos	28 anos	29/04/08	Sala de Trabalho - ES	45 m
(S. O)	49 anos	F	28 anos	28 anos	29/04/08	Sala de Trabalho - ES	45 m
(S. P)	42 anos	F	18 anos	18 anos	29/04/08	Sala de Trabalho - ES	35 m
(S. Q)	50 anos	F	25 anos	25 anos	08/05/08	Sala de Pintura - ES	55 m
(S. R)	56 anos	F	33 anos	33 anos	14/05/08	Casa da entrevistada	70 m
(S. S)	53 anos	M	32 anos	32 anos	19/05/08	Gabinete de Apoio ao Adolescente - ES	90 m
(S. T)	36 anos	F	15 anos	15 anos	19/05/08	Sala Multimédia - ES	65 m
(S. U)	45 anos	F	19 anos	19 anos	09/07/08	Café	50 m
(S. V)	48 anos	M	26 anos	26 anos	10/07/08	Café	57 m
(S. W)	46 anos	M	24 anos	24 anos	10/07/08	Café	70 m
(S. X)	34 anos	F	13 anos	13 anos	10/07/08	Café	76 m
(S. Y)	40 anos	F	17 anos	17 anos	21/07/08	Jardim	57 m
(S. Z)	39 anos	M	16 anos	16 anos	21/07/08	Jardim	61 m
(S. AA)	50 anos	F	29 anos	29 anos	28/07/08	Café	47 m
(S. BB)	48 anos	F	25 anos	25 anos	28/07/08	Jardim	45 m
(S. CC)	46 anos	F	23 anos	23 anos	04/08/08	Casa da entrevistada	50 m
(S. DD)	43 anos	F	19 anos	19 anos	04/08/08	Casa de uma das entrevistadas	42 m

Da análise do quadro 64, retiram-se conclusões que permitem esboçar o perfil dos docentes entrevistados.

Dos 30 professores inquiridos, 21 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

Relativamente às idades das professoras, 3 estão na faixa dos 30 anos (com idades que variam entre os 34 e os 36 anos), 13 estão na faixa dos 40 anos (com idades que variam entre os 40 e os 49 anos) e 5 encontram-se na faixa dos 50 anos (com idades que variam entre os 50 e os 56 anos).

Acerca das idades dos professores, constata-se que 3 estão na faixa dos 30 anos (com idades que variam entre os 34 e os 39 anos), 3 estão na faixa dos 40 anos (com idades que variam entre os 43 e os 48 anos) e 3 encontram-se na faixa dos 50 anos (com idades que variam entre os 53 e os 56 anos).

Correspondentemente à idade dos entrevistados, o tempo de serviço é também variável e heterogéneo. No entanto, constata-se que a maior parte dos professores possui já muitos anos de serviço. Os professores com menor tempo de ensino são (S. L) com 8

anos e (S. F) com 9 anos de serviço. Dos professores com mais tempo de serviço, encontram-se 4 docentes: (S. R) e (S. S) com 33 anos; (S. M) com 32 anos; e (S. A) com 31 anos.

O tempo de serviço total dos entrevistados é praticamente coincidente ao tempo de serviço no Ensino Secundário, com a exceção de uma professora (S. B) cujo tempo de serviço total é de 23 anos e o tempo de serviço no Ensino Secundário é de 21 anos.

O tempo de duração das entrevistas oscilou entre as maiores, que duraram 90 minutos: (S. F) e (S. S); e as entrevistas que decorreram em menos tempo: 30 minutos (S. B); e 35 minutos (S. A) e (S. P).

7.4. Os temas presentes nas entrevistas a professores – enquadramento nos eixos orientadores da investigação

Ainda de acordo com Bardin (1995: 117), considera-se que as categorias são:

«... rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. »

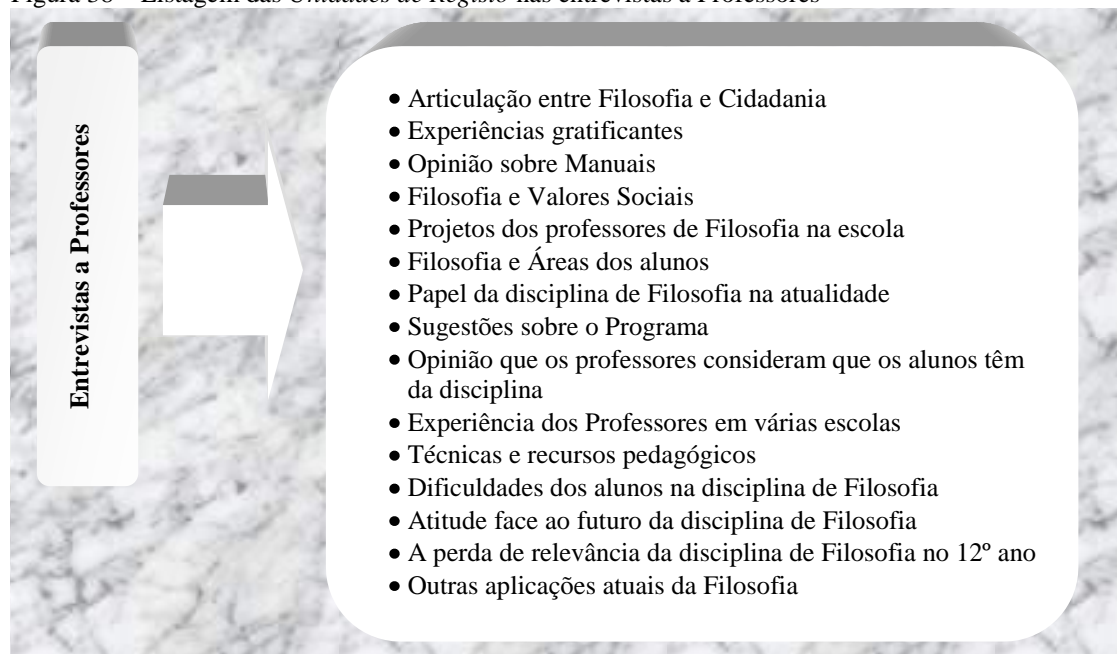
Poderia classificar-se de várias formas o material recolhido, de tal forma é a profusão e a riqueza de informações que se recolheram das entrevistas realizadas. Neste caso, estabeleceram-se 15 temas (cf. figura 38), embora alguns deles se decomponham ainda em subpontos, também aqui analisados e comparados, através da apresentação de excertos das mesmas. Os temas enquadram-se nas categorias conforme se pode observar na figura 39, encontrando-se em alguns casos mais do que um deles na mesma categoria.

Todos os temas que foram encontrados relativamente às entrevistas aos docentes se relacionam com as questões que foram colocadas na problemática desta investigação, procurando dar-lhes respostas e sugestões, a partir das conversas tidas com os professores de Filosofia.

Os subtemas estabelecidos (quando existem) prendem-se com o conteúdo das entrevistas e o modo como os professores desenvolveram as respostas, partindo do guião orientador, mas indo muito além dele, muitas vezes articulando ideias que não estavam previstas nem pensadas, mas que se revelaram de extremo interesse para esta análise.

Na análise que se segue dos subpontos referentes às temáticas selecionadas, transcreve-se muito do que foi dito, embora tenha havido, em todos os casos, sempre maior quantidade de texto que se deixou de parte, por questões de espaço e volume da investigação.

Figura 38 – Listagem das *Unidades de Registo* nas entrevistas a Professores

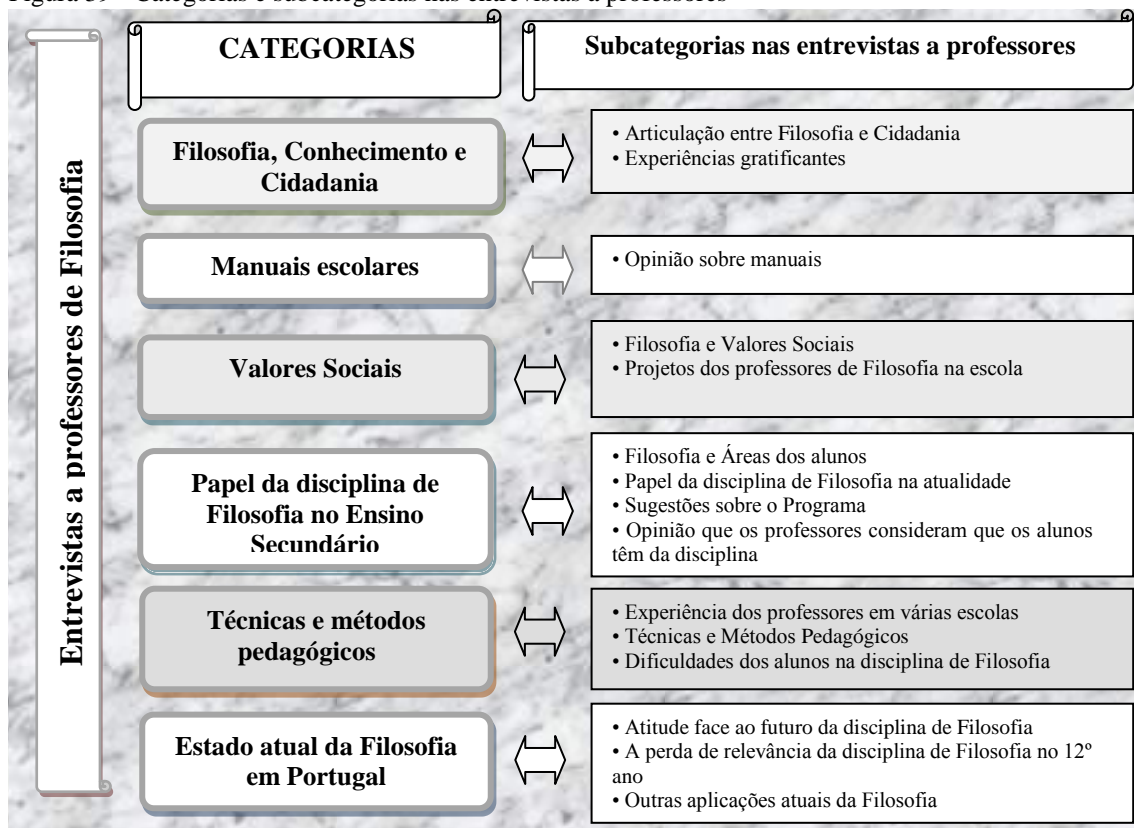


De acordo com Bardin, define-se categorização como:

«uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos » (1995: 117)

Agruparam-se as temáticas encontradas nas entrevistas dos professores com as seis grandes categorias que estabelecem o eixo desta investigação empírica: *Filosofia, Conhecimento e Cidadania; Manuais escolares; Valores sociais; papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário; Técnicas e métodos pedagógicos e estado atual da Filosofia em Portugal*. Nesse sentido, enquadram-se os temas encontrados nas entrevistas aos professores (figura 38) com as categorias (figura 39). Algumas categorias contêm vários temas, de acordo com o enquadramento que lhe corresponde. Posteriormente seguem-se ainda os subpontos que respeitam às temáticas, e nos quais se analisam e comentam excertos das opiniões dos professores.

Figura 39 - Categorias e subcategorias nas entrevistas a professores



Nos pontos e subpontos seguintes, desenvolve-se cada uma das categorias e os temas que se lhes enquadram.

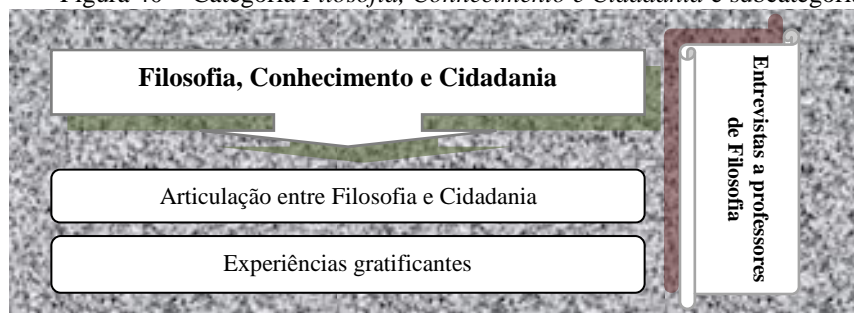
7.5. Filosofia, Conhecimento e Cidadania

Conforme se pode observar nas figuras 40 e 41, os temas que derivam desta primeira grande categoria são dois.

O primeiro dos dois temas que se enquadram nesta categoria, envolve as respostas dos professores quanto à interligação entre a Filosofia e a Cidadania, tema que se decompõe ainda noutros.

O segundo tema respeita aos relatos dos professores sobre experiências com alunos que os marcaram e que ainda hoje recordam, pois foram significativas e gratificantes para eles. Nesse sentido, a partilha de tais elementos é enriquecedora. A inclusão deste tema na categoria inicial deve-se ao facto de esses relatos poderem ser considerados como experiências de cidadania relacionados com as aulas (ou com a atuação do professor) de Filosofia.

Figura 40 - Categoria *Filosofia, Conhecimento e Cidadania* e subcategorias



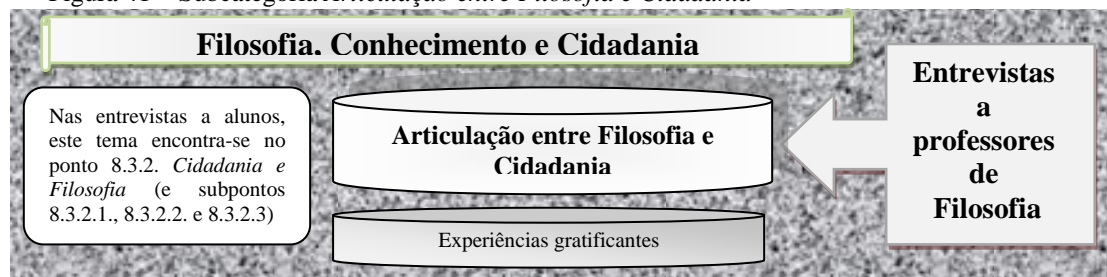
Os temas desenvolvem-se nos pontos 7.5.1. e 7.5.2. Dado o enorme desenvolvimento dado às temáticas, sobretudo à primeira, *Articulação entre Filosofia e Cidadania*, fizeram-se divisões e subdivisões, para agrupar os assuntos desenvolvidos pelos professores.

7.5.1. Articulação entre Filosofia e Cidadania

Neste tema apresentam-se e comentam-se passagens das entrevistas aos professores que atestam a *articulação entre Filosofia e Cidadania* (figura 41), a qual é reforçada por inúmeras ideias, argumentos e conceitos que os docentes apresentam e que se vão integrar nas divisões que derivam deste tema.

A interligação entre a Cidadania e a Filosofia é defendida por muitos docentes, que a justificam através de alguns pontos programáticos, pela dimensão histórica de ambas e pela própria atitude da Filosofia e a sua ligação aos valores e à Ética; para outros docentes, a Cidadania encontra-se em todas as disciplinas, percorrendo os currículos de forma transversal; outras opiniões divergem, considerando que o ensino de qualidade em qualquer disciplina é já uma forma de cidadania, não sendo assim necessário destacá-la de uma forma especial.

Figura 41 – Subcategoria *Articulação entre Filosofia e Cidadania*



Na categoria *Articulação entre Filosofia e Cidadania* enquadram-se vários subtemas, conforme se apresenta no quadro 65. Em cada unidade de registo, existem justificações por parte dos professores inquiridos que relacionam esta importante área (a Cidadania) com a Filosofia e com as aulas de Filosofia, de uma forma ou de outra.

Quadro 65 – Unidades de Registo derivadas da subcategoria *Articulação entre Filosofia e Cidadania*

Subcategoria	Unidades de Registo
Articulação entre Filosofia e Cidadania	Papel da Filosofia
	Lugar da Cidadania
	Preparação do professor de Filosofia para dar conteúdos de Cidadania
	Interligação entre Filosofia e Cidadania
	A Filosofia não se devia preocupar com a Cidadania
	Conteúdos da Filosofia e Cidadania
	Exemplos relacionados com os alunos
	Exemplos e recursos dados pelos professores
	Outras disciplinas ligadas à Cidadania
	Sugestões bibliográficas para Cidadania e Filosofia

A primeira subcategoria, *Papel da Filosofia* destina-se a clarificar, no entender dos professores, qual é a função da Filosofia. Neste sentido já se revela em que medida esta se interliga com a Cidadania.

Alguns entrevistados salientaram de uma forma muito enfática como a Filosofia é uma disciplina importante e muito atual:

“(...) o papel é que a disciplina de Filosofia é importante e faz todo o sentido no currículo” (S. A).

“(...) a Filosofia é uma disciplina perfeitamente atual, inclusivamente quando nós tocamos as teorias dos clássicos, é perfeitamente possível trazê-los para a atualidade....” (S. E)

Na mesma linha de ideias, outros professores consideram que a Filosofia é uma disciplina peculiar que tem um carácter abrangente e fundamental e que o seu ensino prepara para muitas outras áreas. Neste sentido, esta disciplina tem um papel especial, dado que fundamenta todas as outras áreas de uma forma abrangente e interdisciplinar.

... o papel da Filosofia no Ensino Secundário é fundamental. E é fundamental sobretudo (...) no conhecimento e na prática da dimensão crítica (...) ensinar a pensar mais e pensar melhor, aperfeiçoar o discernimento cognitivo e o próprio discernimento ético (...) isto está de acordo com as finalidades do nosso programa (S. E).

... Eu acho que a principal diferença é que a especificidade da Filosofia não está tanto em definir regras, mas em questioná-las, fundamentá-las, otimizá-las. Eu acho que a função específica da Filosofia específica é esta. As outras disciplinas não fazem (S. M)

...a Filosofia é fundamental (...) Porque no fundo, mesmo noutras áreas, noutras profissões, eles acabam por ter sempre necessidade de uma reflexão filosófica. E essa reflexão filosófica só se aprende nas aulas, numa disciplina de Filosofia. Onde é que eles vão fazer essa reflexão filosófica se não for na disciplina de Filosofia? (S. A)

Neste seguimento de ideias, alguns docentes enquadram a Filosofia como uma disciplina que contribui para trabalhar e desenvolver competências que serão depois utilizadas noutras áreas e conjuntamente com outros saberes.

“(...) Não tanto pelos seus conteúdos, mas sobretudo pelas competências que trabalha (...)” (S. L).

“O que me parece é, a Filosofia é fundante, é fundamental (...) É....é o primeiro saber estruturado do mundo. Dá origem a todos os outros” (S. BB).

... O saber filosófico é um saber abrangente, geral, não é parcelar, e hoje isso é uma mais-valia (...) a Filosofia é importante por aí, os professores de Filosofia são importantes por aí, pela possibilidade que têm (...) de ser capazes de entender os diferentes contextos dos alunos, ponto um. Ponto dois, a nossa formação é (...) e vai continuar a ser o berço (...) da civilização antiga, que é a amor pela sabedoria, é o gosto pelo saber (S. Q).

A Filosofia não precisa de justificação, porque ela é naturalmente importante, salienta outro professor. E é no seu cerne que se encontra também a dimensão da Cidadania, pois ao desenvolver as suas competências específicas, ela está a preparar os indivíduos para serem bons cidadãos. Nesse sentido, a Cidadania encontra-se já tão implícita na própria ação filosófica que seria uma redundância falar sobre isso, afirma um professor:

... Não se aprende Filosofia (...) para fazer isto ou para se fazer aquilo. Aprende-se Filosofia porque a Filosofia é intrinsecamente importante. (...) se aprendermos só Filosofia, digamos que está-se a formar corretamente (...) os cidadãos e os futuros cidadãos. Aprender a argumentar corretamente....isto não é importante, fundamental num bom cidadão? Aprender a colocar, a formular corretamente problemas, aprender a fazer distinções conceptuais, onde normalmente as coisas são confusas (...) isso não é importantíssimo para um cidadão? (...) a cidadania está lá naturalmente.... Naturalmente. (...) é a minha ideia (S. V).

Na mesma linha de pensamento, encontram-se as palavras de outro docente, que também reforça como a ideia de Cidadania se encontra intrinsecamente ligada às temáticas filosóficas, não fazendo sentido impô-la à força, porque ela já lá se encontra.

... a Filosofia há de ter um ponto de vista estritamente filosófico, nós não devemos estar preocupados com a questão da Cidadania....ok, vamos escolher programas que desenvolvam Cidadania, eu acho que se cometeram exageros nesse aspeto, temos a escola, a sociedade, querem fazer cidadãos exemplares à força (...) não é por aí (S. W).

A mesma ideia é ainda defendida por outra entrevistada, que associa a Filosofia a uma “ciência mãe”:

...Por um lado (...) é uma ciência da área das Ciências Humanas (...), a Filosofia é uma ciência mãe (...). Nós, que pensamos a Filosofia, somos ou teoricamente devemos sê-lo, bons humanistas ou sérios humanistas. E isso, os valores da Cidadania começam aqui. Ou passam por aqui ou tudo se resume um bocadinho nisto. A este respeito, o que eu também acho que a sociedade está a perder um bocadinho, e isso é uma questão (S. X).

O papel da Filosofia, sendo o de fornecer ferramentas para o pensamento e para a crítica pode ser aplicado em inúmeras funções, na prática com os alunos e utilizado em situações concretas, como salientam duas professoras:

...criar uma situação de tempestade por forma a que, eles depois se orientem no meio da tempestade e se encontrem no seu próprio rumo (...) E eles encontrarão a sua bonança. E aqui um pouco a Filosofia tem um pouco o papel do aconselhamento....filosófico (...) Não...não....não lhes dizemos para onde é que eles vão, porque cada um tem necessidade de ir por um caminho e esse caminho é o seu (S. E).

...Ao nível do pensamento crítico (...) se não houve um pensamento crítico e se eles não perceberem as falhas, mesmo da argumentação política (...) eles....nós todos podemos ser levados numa enxurrada, numa engrenagem que (...) não é válida para ninguém e a Filosofia pode-lhes dar pelo menos (...) essa clareza de pensamento (S. J).

A segunda subcategoria especifica o que entendem os entrevistados por **Lugar da Cidadania**.

Um professor entende a cidadania como forma de consciência que se desenvolve e que permite adaptar determinar comportamentos e posicionar-se criticamente sobre os acontecimentos:

... o problema da Cidadania é mais (...) do que simples convencionar de comportamentos, é todo o desenvolvimento de uma consciência...(...) é o desenvolvimento dessa consciência que posteriormente vai condicionar os comportamentos (S. G).

A Cidadania é entendida como uma leitura crítica do mundo para uma professora. Nessa medida, a docente salienta a importância dessa dimensão de Cidadania para que as pessoas se sintam em simultâneo, elementos ativos de comunidades locais, mas também globais.

... é essencialmente (...) é essa leitura crítica do mundo. Eu acho que hoje a Cidadania se prende, não só com a cidadania local, vamos ver também o que é a Cidadania (...) o que é CidadaniaCidadania local é saber trabalhar e tomar uma posição perante as questões locais, a participação na política e na sociedade (...) da sua cidade, Cidadania, mas também a Cidadania global (...) tornar urgente essa postura crítica (S. H).

Alguns interesses políticos podem sobrepor-se e reduzir as intenções da Educação para a Cidadania com alterações constantes, diz ainda o professor:

“(...) Primeiro nós, e depois o sistema. Porque aqui há uns anos atrás, deve estar recordada de um projeto de Educação para a Cidadania...(...) nunca foi nada adiante (...)” (S. G).

A divisão seguinte assenta na **Preparação do professor de Filosofia para dar conteúdos de Cidadania**. Os entrevistados foram questionados sobre este facto, o de ser ou não verdadeiro que os professores de Filosofia estão mais vocacionados do que docentes de outras áreas, para integrar a Cidadania nas suas competências e/ou conteúdos. Esta questão surge da vocação intrínseca da Filosofia, podendo o seu carácter

abrangente e interdisciplinar, crítico e problematizador, ser um espaço privilegiado para a melhor abordagem da Cidadania.

Uma professora entende que sim:

“Sem dúvida, sem dúvida...sim....sim....sim...(...) pela experiência que tem, porque é este o nosso campo (...)” (S. B).

A área da Filosofia tem mais capacidades para preparar para a Cidadania do que qualquer outra, considera a mesma docente:

“(...) Mais do que qualquer outra área disciplinar” (S. B).

Outra entrevistada é da mesma opinião e diz que a Filosofia tem conteúdos que se prestam muito a essa aplicação, como a Ética e os Valores:

“(...) a Filosofia tem um papel preponderante na Cidadania....tem por via dos valores éticos, pois também, (...) e depois também a Filosofia como disciplina curricular, em todos os sentidos da disciplina, nos seus conteúdos (...)” (S. X).

A mesma docente considera que é a própria atuação dos docentes de Filosofia que tem a função de preparar para a Cidadania.

... como educadores que somos e temos uma disciplina que tem um papel formativo, tem um papel de conhecimento, é uma ciência, mas depois também tem um papel formativo como melhores cidadãos, pessoas mais capazes, mais aptas (...) para se integrarem (...) e para viverem bem, harmoniosamente no seio social. (...) Filosofia tem um papel muito interessante na Cidadania... (S. X).

Em continuidade com o tema anterior, aparece outra subdivisão: **Interligação entre Filosofia e Cidadania**. O papel da Filosofia e o lugar da Cidadania desembocam numa articulação necessária e nesse sentido analisam-se e comparam-se algumas respostas dos inquiridos quanto à articulação entre estas duas áreas.

Duas professoras associam a Filosofia à formação para a Cidadania, papel que lhes parece ser intrínseco à primeira, e articulam a Cidadania com a Ética:

“(...) tem esse papel, de formar o cidadão (...) E hoje mais do que nunca, temos falta dessa formação para a Cidadania...(...) E Ética, dimensão ética” (S. A).

“(...) É um campo privilegiado, principalmente porque (...) quem tira um curso de Filosofia e (...) quem depois trabalha ao nível da Filosofia tem (...) uma visão holística do mundo (...)” (S. Q).

Articulação semelhante com os conteúdos do programa de Filosofia é reforçada também por outros entrevistados.

... Em relação à Cidadania, em geral, a nossa disciplina é a melhor de todas. E os nossos programas, como têm aspetos muito importantes para desenvolver uma boa consciência de Cidadania. O problema é nós conseguirmos fazer perceber aos alunos essa importância” (S. G).

... Sim, eu acho que há uma ligação direta, obviamente (...) Sim.....eu acho que no seu todo, nem sequer necessitaria de indicar um capítulo ou outro, eu acho que a disciplina no seu todo tem um forte contributo (...) para a Cidadania, sem dúvida nenhuma (S. L).

A dimensão crítica e questionadora da Filosofia apresenta-se como uma mais-valia para reforçar a capacidade de formar para a Cidadania. Neste sentido, ambas se enquadram com a dimensão da democracia.

Porque a Filosofia pode estimular (...) nós falamos sempre que a Filosofia é sempre (...) uma atitude crítica perante o mundo, uma atitude crítica perante os outros, e eu hoje acho que (...) esse sentido etimológico da Filosofia terá de ser reformulado, porque sempre aparece de uma forma um pouco vaga. (...) quando nós relacionamos Filosofia com Cidadania e Cidadania com Democracia, se ouvirmos hoje o discurso de políticos, de cientistas, até de ativistas, é sempre a ligação, não se pode dissociar a Cidadania da Democracia. Porque as democracias (...) não estão definitivamente consolidadas. A democracia é sempre uma conquista, com ela, os direitos humanos, com ela, a Cidadania (S. H).

... acho que na Filosofia há um processo de descoberta muito, muito interessante (...) que se faz ao nível do crescimento interior. (...) e na Filosofia, o raciocínio, o raciocínio trabalha-se (...) e é um investimento que (...) no fundo pode ser o garante da nossa democracia... (S. J)

A Filosofia como reflexão crítica para desmistificar comportamentos é apontada como formação para a Cidadania, pois leva à reflexão e à crítica das certezas que os alunos têm:

... a Filosofia às vezes tem esse papel (...) de desmistificar determinados tipos de comportamentos, determinado tipo de valores que eles veem (...) que trazem, quando chegam no 10º ano (...) e que a Filosofia tem esse papel, de desmistificar, de levar a uma reflexão crítica, de desmontar isso, que nenhuma outra disciplina tem esse papel (S. A).

O programa de Filosofia apresenta-se como o exemplo mais claro de preparação para a Cidadania e da sua interligação com esta disciplina. Uma professora justifica as suas opiniões com palavras do texto original, já que se munuiu do programa de Filosofia quando deu a entrevista.

E passo a citar⁴⁹⁸ “O Programa de Filosofia pretende um “exercício pessoal da razão para dar a formulação de um projeto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional”, pretende proporcionar um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido” lá está, tudo isto é a cidadania, pretende “Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética” isto é Cidadania, porque não existe sensibilidade cultural, e que vemos por exemplo movimentos surgirem como....xenofobia, chauvinismo, racismo, estas influências todas fruto de falta de Cidadania, se calhar fruto da própria ignorância, porque quanto mais entendidas as pessoas são nisto, na multiplicidade e na diversidade cultural, julgo que são mais respeitadoras. Também... o nosso Programa tem como finalidade “Proporcionar (...) a tomada de posição sobre o sentido da existência”, isto é fundamental, porque um cidadão que já adquiriu o seu sentido da existência e os jovens às vezes estão muito perdidos na definição do sentido da existência, se ele já traçou uma meta (S. E).

Apesar de considerar que os programas de Filosofia já assentam na capacidade de desenvolver a dimensão da Cidadania, outra docente acha que é também tarefa dos professores de Filosofia encaminharem os alunos para essa área.

... acho que os programas veem um bocadinho nesse sentido e quando não veem nós devíamos encaminhá-los para aí, porque é mesmo nossa obrigação trabalhar, quando trabalhamos na questão da própria atitude filosófica (...) do questionar, do pôr em causa, do criticar, estamos a formar (...) para a Cidadania, um cidadão informado tem de se questionar necessariamente (S. T).

⁴⁹⁸ Henriques, Vicente & Barros (2001: 9).

Três professores realçaram as diferenças significativas que existem entre a Filosofia e outras áreas curriculares, nomeadamente a capacidade de abrangência, de relacionamento crítico, de análise e de envolvimento das vivências pessoais e sociais nos conceitos curriculares da primeira, tornando-se a Filosofia numa verdadeira educação para a Cidadania:

... Sempre achei (...) que esse era um grande objetivo da Filosofia, porque aquilo que nós devemos ter em mente enquanto professores e educadores, que é ainda mais abrangente, é exatamente que (...) a nossa partilha de aprendizagens com os alunos passa muito para lá daquilo que são as aprendizagens curriculares ou mesmo as competências (S. R).

... Eu acho que a diferença da nossa disciplina em relação a outras como a História, a Economia, Geografia, Física, Matemática e outras disciplinas....e concretamente em relação à temática da Cidadania, eu penso que a diferença está na fundamentação,.... na fundamentação dos valores humanos dos valores da democracia, dos valores de outros sistemas sem ser a democracia, e na fundamentação do sentido prático da vida. (...) nas outras disciplinas ela não aparece tanto, devido à sua especificidade de objeto de estudo, muito concreto, muito definido e muito específico (...) Carecem dessa capacidade de fundamentação e (...) não aprofundam tanto essa fundamentação teórica da Cidadania (S. M).

... Sim.....creio que sim, sim, há outras disciplinas que abordam a temática, eu tento sempre estabelecer a ponte com outras disciplinas, do currículo deles, que eles já possam ter tido, nas variantes dos estudos deles, sim....penso que estamos numa situação privilegiada (S. K).

Alguns entrevistados apontam funções da disciplina de Filosofia como ajudar os alunos a crescer, a amadurecer, capacitando-os para ver a realidade com olhares diferentes. Tudo isso, de acordo com os entrevistados, também é já formar para a Cidadania. Assim, a Filosofia tem a função de dar a conhecer as regras, clarificando a sua razão de ser. Também nesse sentido, se confunde com a formação para a Cidadania, de acordo com os testemunhos de alguns professores. Nessa ordem de ideias, salienta-se como, para os entrevistados, é através da disciplina de Filosofia que se podem preparar melhor os alunos para a Cidadania e para a intervenção democrática.

Interligação entre Filosofia e Cidadania: Vantagens da disciplina de Filosofia **Unidades de Registo**

... Crescimento. O reconhecimento da imprescindibilidade (...) da Filosofia (...) isto vai contribuir, e repito mais uma vez, e não me canso de dizer que isto é Cidadania....isto vai contribuir com todas estas temáticas para sermos mais cidadãos mais ativos, interventivos, atuantes, comprometidos, responsáveis, cidadãos mais competentes...isso é o que nós queremos, cidadãos mais competentes (S. E).

... Trata-se de nós desenvolvermos nos alunos uma nova consciência social e uma consciência do cidadão que, que eles vão interiorizando aos poucos, e que vão também aplicando aos poucos. No fundo estamos (...) a abrir-lhes um caminho, e depois são eles que vão completar esse caminho, e são eles que vão pôr as pedras no caminho para por o caminho mais liso, ou então pavimentá-lo (S. G).

... Sim, esta disciplina tem um papel fundamental na descoberta deles da Cidadania e dos Valores, deles enquanto seres humanos e enquanto cidadãos, enquanto estratégias na vida pública, porque eles serão os nosso próximos (...) defensores das causas, causas que nós já consideramos muitas vezes perdidas, eles serão o garante da nossa democracia (S. J).

...A Filosofia pode ter uma vantagem na educação para a cidadania: ajudar na interiorização (internalização) das regras. O aluno não é um ser mecânico, não é um ser que a gente diga: as regras são estas, agora tens de cumprir. E a Filosofia nesse aspeto (...) Ela pode ajudar o aluno a orientar-se a si mesmo e a descobrir através dessa interiorização, a razão de ser, porque é que certas regras são úteis e como contribuem elas para a sua própria autorrealização pessoal e social (S. M).

"(...) E eu acho que não há melhor disciplina para desenvolver o sentido da Cidadania, da consciência da Cidadania do que a Filosofia" (S. G).

"(...) Mas é fundamental, eu acho que de facto, a nossa disciplina, pelo.....e aliás nós lemos (...) as introduções dos programas (...) e...e a Unesco e todas essas organizações e é indispensável (...) o trabalho que a Filosofia pode...a prestação da Filosofia para as questões ligadas à Cidadania. (...) o próprio programa de Filosofia do 10º e do 11º ano (...) está lá. Há temas, há temáticas em que pode estar mais declarado do que outras, mas é impossível (...) não se passar por aí (...)" (S. O)

... a nossa disciplina tem o privilégio de tratamento da forma como trata os assuntos (...) que vai para além da memorização (...) Vai para além disso. Se nas outras disciplinas até há possibilidade de uma reflexão, na nossa obrigatoriamente há reflexão (...) não há saída possível. E esse é um grande privilégio e as questões todas ligadas à Cidadania, com tudo o que...com o tempo próprio que nós estamos a viver agora (...) eu não consigo conceber como é que é possível pensar-se na hipótese da Filosofia não poder ser uma das disciplinas que leciona (...) essas áreas (S. O).

... A melhor maneira de criar cidadãos conscientes é proporcionar um ensino eficaz nas várias áreas consoante os interesses que as pessoas tenham. Dar diretamente Cidadania (...) acaba por ser, se calhar, dar lições de moral, dar sermões, tenho algumas dúvidas em relação a isso (S. Z).

... Mas a Filosofia tem um poder em termos de formação para a Cidadania, que primeiro, é desde logo pôr as pessoas de espírito aberto. É a característica número um do cidadão. Um indivíduo que sabe pensar nos problemas porque tem massa crítica, que opta, que toma iniciativas (...) isto é importante, que avalia os seus próprios preconceitos para mudar de opinião, tudo bem. Mas eu não focaria por aqui. Eu tenho consciência que a Filosofia pode ter uma função de formação para a Cidadania mesmo a outro nível (S. W).

A História da Filosofia é vista como um imenso caminhar no âmbito da Cidadania para pensar ao nível global.

... a pergunta seria para mim hoje, nesse sentido da Filosofia valor, é qual é o sentido da minha existência (...) qual é o sentido da minha prática, com os outros. (...) saímos de um individualismo que aconteceu na Filosofia até....meados do século XX, (...) para um pluralismo (S. H).

A descoberta do raciocínio crítico pode levar ao desencantamento face às instituições atuais e ao seu funcionamento e papel, e esse é o reverso da medalha, assegura um professor. É que, ao desmascarar as falácias, as injustiças e as contradições do sistema e das políticas, os alunos apercebem-se que a Filosofia afinal nada pode fazer para mudar as coisas que estão erradas:

... É.....é um lugar privilegiado, mas levanta-nos problemas acrescidos, a nós e a eles (...) porque os obriga a ver um outro lado da realidade que é um pouco mais desagradável e que é em termos políticos, em termos sociais, em termos de honestidade intelectual, é falacioso. Eles percebem que muitas vezes aquilo que nós nos propomos fazer com eles, depois eles não tem, nunca teve à partida, a ideia de ser corroborado na prática. E isso dilui-os muito. Se por um lado, é um terreno privilegiado a esse nível de nós os prepararmos, de nós lhes darmos essas pistas e essas bases, por outro lado é muito ingrato, porque também (...) acabamos por ser nós próprios, professores de Filosofia sobretudo, que os acompanhamos até ao final do ensino secundário, a confrontarmo-nos com aquilo que são algumas das desilusões deles a esse nível... (S. K)

Outros inquiridos consideram que a Filosofia vale por si própria e não deve ser mascarada com outros interesses ou áreas. Salientam que *a Filosofia não se devia*

preocupar com a Cidadania, no sentido em que a Cidadania já está presente nos currículos e nas diversas áreas disciplinares, mesmo que o seu nome não apareça:

... Eu tenho aí uma opinião (...) muito pouco comum. E que aos olhos de muitas pessoas pode ser dececionante. Eu acho que a Filosofia não se devia preocupar rigorosamente nada com a Cidadania. Nem a Filosofia nem as escolas” (S. V).

O conhecimento de qualquer área disciplinar e também da Filosofia pode despertar para a Cidadania, já que, como afirma outra professora, é da ignorância que surgem os maiores atentados à liberdade e à dignidade humanas.

... acho que há ligação intrínseca entre conhecimento e cidadania, porque quanto mais se sabe, entre aspas, quanto mais culto for o indivíduo (...) em princípio, melhores condições terá para o exercício da Cidadania. É da ignorância que muitas vezes nasce a falta de Cidadania e desconhecimento (S. E).

Alguns professores referem que a Cidadania está implícita nos conteúdos todos e na formação das diferentes áreas disciplinares, e, assim sendo, cada disciplina, ao ser bem lecionada e ao cumprir as suas funções, está a preparar os alunos para a Cidadania.

... A ideia de que temos de educar para a cidadania pressupõe que os conteúdos e os currículos que os alunos aprendem nas diferentes disciplinas, pressupõe que estejam alheados do próprio interesse da disciplina enquanto cidadãos, não está. Está lá naturalmente. (...) o aluno aprender a pensar corretamente as suas próprias coisas, é isso que se faz na Filosofia (...) contribui para a formação do cidadão, naturalmente (S. V).

... não me parece que faça muito sentido que haja uma disciplina chamada qualquer coisa Educação para a Cidadania. Acho que uma boa preparação para a Cidadania é um bom ensino da Física, da Matemática, da Geografia, da História, da Filosofia. Uma pessoa que perceba Matemática, que perceba Física é uma pessoa que aprende a pensar, que aprende a refletir sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre os direitos e os deveres que tem. (...) acaba por ser um cidadão consciente (S. Z).

Um professor relata as suas experiências com os alunos de Filosofia em que, através do visionamento de filmes, os coloca perante situações que exigem capacidade crítica. Ao fazer isso, considera que também os está a preparar para a Cidadania.

... E nesse sentido, em termos de Cidadania, é muito importante, porque estamos a dar os instrumentos, ferramentas que vão permitir, se quiserem, ter uma outra atitude, não tão crédula em relação ao audiovisual (S. W).

Outro docente aconselha que a escola deva cumprir a sua função de ensinar e que as disciplinas sirvam para que os alunos aprendam. Se assim for, quer na Filosofia, quer em outras áreas curriculares, a formação para a Cidadania será de facto cumprida.

... A Filosofia devia preocupar-se com a Filosofia, a História com a História, a Geografia com a Geografia, o Português com o Português. Porque se aprendermos bem Português, se aprendermos bem Filosofia, se aprendermos bem História, se aprendermos bem Sociologia, tornamo-nos naturalmente bons cidadãos. Ou...é assim que se forma um bom cidadão (S. V).

A subtemática **Conteúdos da Filosofia e Cidadania** prende-se com os conteúdos do programa de Filosofia que alguns inquiridos consideram estar mais relacionados com a Cidadania.

Quando questionados sobre quais os conteúdos do programa de Filosofia mais relacionados com a Cidadania, vários professores destacaram a parte da *Ética* e dos *Valores*⁴⁹⁹, já que são temas que facilmente se relacionam com a Cidadania. Adiante regista-se a pluralidade de sujeitos que consideram que a Cidadania se encontra em pleno nessa parte da matéria onde os conteúdos relacionam diretamente a Filosofia com a Cidadania, sendo essa uma parte fulcral do programa que pode contribuir para efetivamente transformar os alunos.

As considerações são livres e decorrem da análise e interpretação do programa que fazem os professores, após o terem lecionado durante vários anos. Ao comparar as respostas, conclui-se como convergem as opiniões que associam a Filosofia e a Cidadania à *Ética*, aos *Valores*, e à *Filosofia Política*⁵⁰⁰.

Conteúdos da Filosofia associados à Cidadania - Ética e Valores - Unidades de Registo

... nomeadamente a questão da reflexão filosófica, a questão da Ética, a questão da Estética, são temas que considero fundamentais, nomeadamente os valores e a Ética, fundamentais para a construção do bom cidadão. (...) são fundamentais na construção da Cidadania... (S. E)

... nos valores Ético-Políticos, eles têm que se confrontar com essa questão (...) do dar-se ao outro, do respeito pelo outro, do ser responsável e (...) este é o espaço que eles no Ensino Secundário têm (...) tratar esse tipo de questões (S. J).

... valores e ética, que eu também acho fundamentais e imprescindíveis. Porque estes valores (...) e a Ética, dão-lhes depois referenciais (...) a tal explicação da importância dos quadros axiológicos, quadros esses que são fundamentais para nos orientarmos na vida... (S. E)

... Ligando sempre aos valores éticos, à Ética, à Moral (...) na Cidadania, e a Cidadania ativa responsável implica sempre o tratamento dos valores, os Direitos Humanos, a Liberdade, a Responsabilidade, a Solidariedade (...) tem de se fazer esta ponte, esta ligação (...) à Ética (S. B).

“(...) E eu julgo que o programa de Filosofia do 10º assente na Ética, tanto na Ética como na parte da Política, permite fazer coisas (...) não é só dar a matéria e informar teoricamente, é mesmo fazer coisas” (S. Y).

... Sobre tudo os conteúdos do 10º ano, na parte dos Valores, na parte dos Valores, em especial a axiologia e depois a Ética, essa seria, essa será a parte da Cidadania por excelência (...) todo o resto de uma forma indireta também contribui para o desenvolvimento de uma consciência, de uma consciência de Cidadania (S. G).

“Os Valores (...) no 10º ano, temos os Valores (...) os Valores Éticas, os Direitos Humanos...que (...) é o nosso campo de batalha” (S. B).

... a Ética.....(...) a Ética....é ela que.....que nos domina (...) e em todos (...) todos os trabalhos que os alunos têm de fazer e todas as pesquisas são... orientadas em função do estar com os outros, (...) na interação com os outros, nas boas práticas, e (...) é necessário de facto a Ética e.... a Filosofia, evidentemente (S. B).

... quando trabalhamos o tema dos valores, da ação verdadeiramente humana, da escolha e do exercício da liberdade (...) nós estamos sempre a trabalhar.....da ética (...) o tratamento da ética no 10º ano é a educação para a Cidadania, a questão da diversidade cultural e da tolerância.....não vejo que outra área possa estar mais próxima (...) da abordagem dos valores da democracia (...) Dos valores e com todas as nossas referências históricas (...) Mesmo voltando à Grécia antiga (...) e à Polis (...) há de facto.....talvez a História tenha uma palavra a dizer, mas numa perspetiva mais da sequência dos acontecimentos, agora numa perspetiva de problematização (...) é o campo por excelência (...) do exercício da Cidadania... (S. T)

... onde é que nós encontramos isso? É no programa do 10º ano (...) é a parte da Ética, sem dúvida nenhuma, pode também ser enquadrado noutros aspetos, mas ali na parte da Ética sobretudo. Mas eu acho (...) que na realidade (...) é qualquer coisa que (...)

⁴⁹⁹ Conteúdos lecionados no 10º ano, capítulo II do Programa de Filosofia – “A ação humana e os Valores”, pontos 2, 3 e eventualmente também o ponto 4.

⁵⁰⁰ Esta parte do programa de Filosofia foi largamente mencionada na sua interligação com a Cidadania, no capítulo anterior, referente à análise documental dos manuais escolares, no ponto 6.7. e subpontos derivados, sobretudo o 6.7.1.2. Cidadania e Filosofia na dimensão ético-política.

devia ser mais explorada. Mais explorada porque (...) seria também dar cada vez mais uma dimensão pragmática à disciplina. (...) Embora possa existir e existe. Mas deviam insistir também nisso, e no desenvolvimento exatamente da Cidadania (S. P).

“Sim (...) particularmente na parte da Filosofia Política, penso que nós podemos dar um contributo importante” (S. Y).

... no 10º ano, a temática (...) que eu penso que seria mais importante no 10º ano era alargar para a questão da Ética e da Política, porque aqui cabe tudo. (...) e cabe a questão mesma da Cidadania (...) cabe a Argumentação, que nós depois vamos dar no 11º, mas que tem todo o sentido já ser dada nesse âmbito (...) a Ética por si só é o domínio da Argumentação, é o domínio da procura do dever, por exemplo, para Kant (...) Ou a procura daquilo que será o bem (...) ou o sentido, daquilo que será o agir bem para com o outro, o...o sentido da pessoa humana (...) do sujeito humano, efetivamente quer numa abordagem individual, e aqui a Ética é a consciência de tudo isso, quer numa abordagem coletiva e aqui entra a política. (...) na Política é que se faz a realização concreta e prática e pragmática (...) da realização da comunidade. (...) Mas por exemplo, para já não falar das questões também da Ética ligada à Cidadania, as questões da Cidadania não entram numa dimensão política (...) ao nível da globalização, o cidadão como o cidadão global, e em que a Política aqui não é uma política determinada por um contexto social e histórico, mas é (...) num sentido mais abrangente (...) da organização (...) da sociedade, da comunidade humana no seu todo (S. U).

... a Ética e a Política sempre estão associadas (...) As questões da Política por exemplo, hoje são tão questionadas e eles têm opiniões muito dogmáticas sobre os políticos e sobre a Política (...) por via do que concluem espontaneamente, mas eu tento mostrar-lhes outra perspetiva sobre a Política. (...) eu apelo à reflexão para essas questões, mas eu acho que os alunos pensam que isso é um aparte mas que parece que não tem que ver com os conteúdos da disciplina. Embora (...) depois, eu mostro, a propósito dos temas que estão a dar, estão a ver, quando questionamos isto (...) quando suscitou a reflexão sobre isto, como de facto vai ao encontro deste conteúdo (...) há tanta coisa, o bem e o mal, o que é bem e o que é mal, o que são direitos e o que são deveres, em que medida é que nós nos devemos responsabilizar por tudo, pelo planeta (...) os comportamentos.....(...) Está tudo relacionado com o nosso programa...(...) Está tudo relacionado com o nosso programa! (S. AA)

.... Eu acho que os miúdos quando percebem o que é que é essa integridade da pessoa humana, eles entendem que o relativismo cultural não pode ser aceite porque sim....ou como moda, ou que pode ser aceite desde que não interfira com coisas absolutamente fundamentais e básicas. (...) em termos de Cidadania, a Filosofia consegue refletir sobre princípios fundamentais abstratos, gerais, universais, mas simultaneamente que têm de ser pessoais, têm de ser individuais... (S. BB)

Ainda ao nível dos conteúdos do 10º ano, para uma professora (S. E), a parte inicial do programa (a *Iniciação à Atividade Filosófica*⁵⁰¹) é fundamental para a preparação para a Cidadania, já que é aí que se estabelecem as bases críticas da reflexão:

... Conceitos programáticos do ensino da Filosofia que poderão ser considerados como mais relevantes (...) ao nível do 10º ano, eu considero fundamental aquela questão inicial da reflexão filosófica que faz com que eles se confrontem com as situações, com o real, com eles próprios e serem capazes de, primeiro que tudo, colocar questões (S. E).

O conhecimento dos conceitos e das obras de alguns filósofos sobre a moralidade, podem interessar e contribuir para melhor formação para a Cidadania, já que se pretende que os alunos sejam pessoas mais justas, conscientes, críticas, autónomas e sensíveis aos problemas dos outros e do mundo.

... isto é um bocadinho kantiano, uma coisa é....a experiência, que é falível, (...) e outra coisa é (...) a estrutura da teoria que tem que (...) se impor a nós próprios como imperativo categórico. E de outra maneira não há (...) nem formação para o conhecimento, nem formação para a Cidadania....e (...) a nossa vivência ético-moral está ferida de morte. E enquanto (...) a alteração das mentalidades não for uma realidade (...) é tudo uma prática artificial e...um projeto (...) do mundo do papel. (...) os exemplos são maus, como dizia Kant, são sempre muito maus, (...) mas...nalgumas alturas servem para elucidar as situações (S. C).

Outras respostas apontam para conteúdos do 11º ano e a sua articulação para uma melhor formação para a Cidadania. A *Argumentação*⁵⁰² é apontada como a temática que

⁵⁰¹ Lecionada no 10º ano, é a primeira parte dos conteúdos do programa.

⁵⁰² Lecionada no 11º ano, capítulo III do Programa de Filosofia “Racionalidade Argumentativa e Filosofia”, sobretudo nos pontos 2 e 3.

pode preparar melhor os alunos para uma prática mais consciente e mais ética, tal como para a denúncia dos paroxismos retóricos de alguns discursos, através da identificação e do conhecimento das falácias⁵⁰³.

Conteúdos da Filosofia associados à Cidadania - A Argumentação

... no 11º, voltamos a estar a trabalhar em termos (...) de formato (...), e aí até de técnica, porque um cidadão que não sabe defender a sua opinião, por mais esclarecido que esteja, não sabe defender a sua opinião, não está a usufruir da sua liberdade de expressão (...) E para saber definir uma opinião, fundamentar uma opinião, tem que conhecer o.....tem de desenvolver as capacidades de argumentação e conhecer os tipos de argumento que tem ao seu dispor e proteger-se das falácias (...) eu acho que é a área por excelência do exercício da Cidadania (S. T).

... ao nível do 11º ano, aquelas que eu considero mais importantes são a Argumentação, que é fundamental nos dias de hoje, mais aquilo que é saber argumentar, (...) perceber o que uma falácia, e todos nós sabemos por que é que as falácias são importantes de serem descodificadas....e o cidadão mais comum e mais ignorante não entende e acha que é verdade quando aquilo só é válido (S. E).

A parte relativa à *Lógica*⁵⁰⁴ pode ser trabalhada, salienta uma docente, de forma harmoniosa e diversa, permitindo boa aquisição de competências por parte dos alunos e originar um resultado surpreendente ao nível da sua formação. Uma professora utiliza pedagogias diferenciadas nas suas aulas, facto que é salientado no ponto 7.10 deste capítulo. No excerto aqui apresentado, a docente confessa como os conteúdos associados à Lógica são fundantes de novas aprendizagens e podem ser transmitidos de forma diferente do habitual, tornando o processo letivo muito mais gratificante, quer para os alunos, quer para a professora.

.... Tem sido para mim também uma experiência muito boa (...) eu estou a trabalhar assim o ano inteiro, e isso tem sido para mim uma experiência muito extraordinária. O que é que daqui resulta claramente? Que os alunos se apropriam do sentido da Filosofia como muito mais facilidade, por isso, a Filosofia acaba por ser claramente (...) uma orientação da qual eles se podem apropriar para a vida, perde o impacto de conteúdos, de meros conteúdos, porque passa a ser sempre operacionalizada como instrumento de valoração da própria vida. E isto levou-me por exemplo a ter que mexer completamente na própria sequência de conteúdos curriculares, dar a Lógica de uma maneira que nunca me tinha passado pela cabeça, dar Ciência de outra maneira também completamente diferente, articulando, usando o programa mas articulando, indo buscar coisas ao fim, ao princípio e andar de um lado para o outro, e (...) estes dois anos para mim têm sido uma experiência mesmo muito extraordinária, para mim também, porque eu não fazia a menor ideia (...) que isto fosse possível fazer-se assim. O resultado é que (...) eu tenho dado aulas que para mim têm sido excelentes em termos do que eu posso usufruir dos alunos, porque há muita interação, muita afetividade, muito rigor também, misturado com esta interação e com esta afetividade, e os resultados têm sido muito bons, eu este ano por exemplo, tive (...) alunos a produzir textos muito bons, mas tive um aluno que produziu um texto sobre Lógica, articulando a Lógica formal e a Lógica informal, e o texto tem uma tal qualidade porque é uma metáfora que os meus colegas usaram esse texto para darem as suas aulas de Lógica, porque realmente é de uma qualidade absolutamente (...) fora do comum, e vejo ali claramente que é o resultado, claro que o aluno escreve bem, mas a capacidade de fazer um cruzamento conceptual é o resultado das nossas aulas no espírito que de si já está muito disponível para a Filosofia e isso (...) é muito, muito gratificante. Estou mesmo numa fase de grande experimentação pedagógica da Filosofia... (S. R)

⁵⁰³ Também esta parte do programa de Filosofia foi abordada na sua interligação com a Cidadania, no capítulo anterior, referente à análise documental dos manuais escolares, no ponto 6.7.2.1. Primeiro momento do tema da Cidadania no 11º ano quanto a *Argumentação e Filosofia*.

⁵⁰⁴ Lecionada no 11º ano, capítulo III do programa de Filosofia, ponto 1 “*Argumentação e Lógica formal*”.

Outros conteúdos programáticos do 11º ano são também apontados como formativos e potencialmente capazes de melhorar as capacidades e as atuações dos alunos.

O *questionamento da cultura científico-tecnológica*⁵⁰⁵, na parte da *Epistemologia*⁵⁰⁶ é apresentado por outra inquirida como forma de questionar algumas pretensas verdades científicas.

... a questão (...) do questionamento da cultura científico-tecnológica como forma de....desmontar de alguma forma destruir o mito que é o cientismo (...) a ciência é considerada como uma deusa, colocada num altar, como único meio capaz de resolver todos os problemas. Também...assim abanamos um pouco (...) as certezas dos alunos quando questionamos o poder, mas depois também os riscos da ciência e habitualmente eles gostam e acham importante desmontar esta questão (S. E).

Outra parte do programa do 11º ano que se articula com a Cidadania é *A Filosofia na Cidade*⁵⁰⁷, lecionada em opção com duas outras temáticas, no final do ano letivo⁵⁰⁸. Neste caso, uma professora salienta um subponto da unidade que se prende com a diferenciação entre espaço público e espaço privado, acentuando como a compreensão e comparação desses conceitos formam para a Cidadania e o relacionamento com os outros.

... uma das coisas que eu trabalho e aí trabalho mesmo com os alunos na aula, é a noção, agora com o tema da Filosofia na Cidade, e que pode ser encaixado ali, mas se não for nesse será noutro, a diferenciação entre espaço público, o espaço privado e o espaço sagrado. Nós vamos a uma mesquita, nós vamos a uma igreja, nós vamos a um café, nós estamos na praia e nós estamos na nossa casa, ou até numa casa privada mas de amigos, e em cada um desses espaços, esse espaço determina um comportamento diferente. E eu às vezes percebo que nem sempre os alunos perceberam ainda isto. (...) eu digo-lhes, quando vocês estão no corredor e de repente então passa alguém e fecham a porta, esse fechar a porta é marcar a diferenciação do espaço. (...) Esse é um outro espaço onde temos outro comportamento (S. X).

Outros inquiridos consideram que o programa de Filosofia se encontra no seu todo, orientado para esta temática, que a Cidadania está implícita nos conteúdos, práticas, questionamentos e na forma como a Filosofia se apresenta aos alunos.

Uma professora questiona a aplicação prática dos conceitos decorrentes do Programa de Filosofia, por parte dos alunos.

⁵⁰⁵ Esta parte do programa de Filosofia já foi referida no capítulo anterior, na análise documental dos manuais escolares, no ponto 6.6.1.2.4. nas opções programáticas contempladas nos manuais do 11º ano, quanto ao ponto 3 do capítulo IV do Programa de Filosofia, interligando-se também com a Cidadania, como com o Conhecimento e os Valores Sociais.

⁵⁰⁶ Lecionado no 11º ano, no capítulo IV do Programa de Filosofia “*Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica*”, sobretudo no seu ponto 2 “*Estatuto do Conhecimento Científico*”.

⁵⁰⁷ Parte do capítulo V, ponto 2 do Programa de Filosofia, “*A Filosofia na Cidade*”, tema de opção, trabalhado em alternativa a dois outros temas “*A Filosofia e os outros saberes*” e “*A Filosofia e o Sentido*”.

⁵⁰⁸ Já mencionada na sua interligação com a Cidadania, no capítulo anterior, referente à análise documental dos manuais escolares, no ponto *Segundo momento do tema da Cidadania no 11º ano – A Filosofia na cidade*.

O programa de Filosofia encontra-se totalmente orientado para a Cidadania

... Que eu considero que (...) a Filosofia tem um papel cada vez mais importante, cada vez mais (...) que se quer (...) prático, cada vez mais que se quer próximo e cada vez mais que se quer (...) de uma vez por todas, como parte da vida dos indivíduos (S. C).

.... Relativamente aos aspetos do programa da formação geral, do programa de Filosofia da Formação geral, nos dá fundamentos legais e práticos do ensino e da formação para o conhecimento e a cidadania, sem dúvida (S. E).

... em termos das disciplinas todas que eles têm, que podemos realmente fazer alguma coisa pela formação deles, não só como pessoas mas também como cidadãos.....e eu (...) acho que eles têm muito poucas noções de como é que as coisas funcionam em termos da organização política, de uma democracia (S. Y).

"(...) Não é uma questão de ser uma obrigação nas aulas de Filosofia, é uma questão desta ideia ser utilizada e ser criticada (...) Porque senão, o futuro não vai ser muito bom (...)” (S. Y).

... acho que estes temas fazem sentido de alguma maneira para alguns alunos, para a maior parte dos alunos (...) A questão é que (...) numa sociedade e num sistema que se está a criar em que se privilegia de facto os resultados quantitativos muito mais do que a tal Cidadania ou aprender a ser ou aprender a estar, ou aprender a relacionar-se com os outros em tudo, por exemplo, alunos que normalmente gostam da disciplina e até têm boas notas na disciplina de Filosofia, chega uma altura em que não conta a não ser para a nota, e eles têm de estudar para os exames, e então de alguma maneira fica arredada, fica desvalorizada (S. U).

... eu acho que o programa, em termos (...) de conceitos, e em termos de estruturação (...) dos conceitos e das problemáticas diversas que aborda e todo ele, é orientado obviamente para o conhecimento, para o conhecimento e para a Cidadania. Agora.....o que não sei é se isso depois.... transparece como prática. E....a preocupação fundamental para mim, é essa prática (S. C).

No Ensino Básico, os alunos também tiveram a disciplina de Formação Cívica, é certo, mas como salienta outra docente, essa área não tem a abrangência nem a capacidade para formar os alunos de uma forma tão crítica e reflexiva como tem a Filosofia:

... Eu acho que a maior parte das coisas que eles deram, por exemplo, a Formação Cívica, acabam por ser muita fragmentárias e também não há aquela visão de conjunto e também nessa altura não têm se calhar a idade que lhes permita compreender certos assuntos que têm uma natureza mais abstrata (S. Y).

Na subcategoria ***Exemplos relacionados com os alunos*** integram-se alguns relatos dos inquiridos sobre exemplos práticos ocorridos com os alunos e que ainda recordam.

Uma forma de obter respostas pode ser auscultar os alunos e recolher impressões sobre a disciplina de Filosofia e o seu papel na formação de cada aluno, diz uma docente.

... de há uns anos para cá tenho passado uma ficha de avaliação da professora, eu concebi aquilo, este ano melhorei um bocadinho, e uma das questões.....da professora e da disciplina, uma das questões que eu coloco é (...) se acham que a disciplina contribuiu para a formação integral do jovem (...) E eles dizem que sim (S. AA).

Alguns professores realçam a necessidade de formação para a cidadania e para os valores cívicos, salientando a sua extrema importância.

Por vezes, os alunos desconhecem factos elementares e regras simples que são necessárias na vivência em sociedade e com os outros, dizem estes docentes. De acordo com as respostas dadas pelos professores, essa formação é essencial para a vida, é função formativa de toda a sociedade, e devia ser também uma preocupação das famílias dos alunos. Os docentes defendem que os alunos precisam de facto, de

formação para a cidadania e para os valores cívicos, pois o desconhecimento dos conceitos essenciais e das regras básicas levam a comportamentos e atitudes que são prejudiciais, quer para a sociedade, quer para eles próprios. Para um professor, é essencial também que os alunos saibam o porquê das regras que têm de cumprir e de interiorizar, para que melhor o possam fazer e para que efetivamente, as regras sejam assimiladas e correspondam a mudanças de atitude.

Os alunos precisam de formação e de receber de valores cívicos

... eu acho que aquilo que lhes falta é o fruto daquilo que a sociedade não soube fazer de melhor neles. Eu nesse sentido culpabilizo-me muito enquanto cidadã mais velha, educadora mais velha do que os alunos com quem trabalho, educadora (...) porque eles têm deficiências, mas essas deficiências não lhes podem ser imputadas a eles, são todos adultos e perante um jovem, nós somos todos educadores e perante uma criança, nós somos todos educadores, não sabemos fazer melhor com eles (...) é importante perceber que cada espaço tem mesmo um comportamento diferente, e eu na praia estou ali basicamente muito, muito à vontade, de uma forma pouco formal, mas depois num café....para lhes mostrar que as regras sociais em situação nenhuma são para chatear a cabeça a ninguém, para nos dificultar a vida. São para nós que somos de facto seres únicos, irrepetíveis e diferentes, coabitarmos e vivermos uns com os outros bem. (...) as regras de condução, se cada um conduz como lhe apetece, nós só entrariamos no carro uma vez....porque à segunda vez já nos teriam morto ou então nós já teríamos matado alguém, e (...) as regras de condução existem para nós podermos circular pelas mesmas vias harmoniosamente. Porque se não existissem, cada um entrava quando queria, cada um circulava por onde queria, bem, praticamente a história de vida de cada um resumia-se à primeira viagem de carro, porque a partir daí, não tinha continuidade.....quando eu lhes digo isto até falo um bocadinho das regras familiares, das regras lá de casa (S. X).

... Porque em casa, os pais não dão formação....os pais acabam por trabalhar também muito e os jovens são confrontados com questões que muitas vezes eles não pensaram. E estão muito naquela fase (...) da procura (...) Aquela fase crítica. E às vezes há líderes que não são tão bons assim (S. A).

.... O facto de não termos o projeto definido leva-nos depois, eu costumo dizer para facilitar o entendimento dos alunos, leva-nos (...) a becos sem saída, leva-nos a deambular pela vida (...) leva-nos a caminhar sem sentido, e isso é uma coisa que se sente muitas vezes (...) e...isso leva a frustração nos desempenhos e...e muitas vezes esses alunos são aqueles mais marcados que muitas vezes depois manifestam comportamentos de falta de Cidadania, de marginalidade (S. E).

... os pais também influenciam muito a escola.....da uma forma de educar os alunos para a Cidadania.....nem sei se eles estão interessados ou se querem que a escola faça isso. (...) O que os pais querem dos alunos é que eles tirem um curso e sejam profissionais. Existe uma tendência mais forte do que aquilo que agora se pensa, de reduzir a escola a uma galeria de ofícios, à preparação de profissionais e apenas isso. (...) não se dá a importância da escola para a transmissão de valores (S. G).

... E isto é fundamental para os alunos, porque não basta eles saberem que têm regras a cumprir. É muito importante que eles descubram que essas regras têm uma razão de ser. Porque descobrindo a sua razão de ser, eles interiorizam as regras e estão motivados para as cumprirem, sujeitarem-se a elas e melhorarem a qualidade de vida escolar, familiar e social. Se eles não compreendem, não fundamentam, essas regras da democracia, não podem ver a sua razão de ser.....eles têm menos motivação para as cumprir, e menos motivação também, porque lhes falta a tal racionalidade, a tal compreensão dos direitos da Cidadania (S. M).

A preocupação pedagógica com os alunos do Ensino Secundário é realçada por alguns professores que destacam a interligação entre a Filosofia e a prática, a Filosofia e a vida. Como realçam estes testemunhos dos professores, o tratamento de temas relacionados com exemplos práticos possibilita o maior envolvimento dos alunos nas situações reais, capacitando-os para a reflexão sobre as suas práticas e abalar as suas certezas.

A função da disciplina de Filosofia para desenvolver pensamentos abstratos nos alunos é assinalada por docentes que consideram que essas capacidades têm de ser desenvolvidas no ensino secundário. Um professor confessa que uma forma de o fazer pode ser através do cinema e da visualização e problematização das situações vividas

nos filmes. Uma docente lamenta que os alunos entendam tão pouco de assuntos políticos e não valorizem o facto de viverem em democracia e de terem liberdade de expressão, facto cuja importância, muitos deles não se apercebem. Assim, a Filosofia pode ter a função prática de se aplicar aos problemas reais e concretos das pessoas e de fornecer ferramentas para o pensamento e para a crítica.

Aplicação prática da Cidadania na Filosofia

... Mas eu acho que a Filosofia tem que pegar sobretudo, tem que se ligar à vida. Para os nossos alunos, isto para os nossos alunos. Porque eles ainda (...) estão muito na fase do concreto, eles têm de estar, auscultar situações da sua vivência, da sua prática, referentes (...) ao local onde estão diariamente. Se a Filosofia....descer à vida e à sociedade, ela sempre atualizada e será uma forma (...) procuro sempre utilizar esta estratégia para motivar os meus alunos e sobretudo para eles serem cidadãos mais....críticos, porque pegando na realidade, eles.... são capazes de a analisar criticamente (S. E).

... Isto é um Secundário (...) se eu estiver a dar aulas numa universidade, aí, a maturidade dessas pessoas e porque estão lá porque querem e porque gostam, é outra e tu podes fazer preleções extensas, profundas (...) Interessantes, com as pessoas a ouvirem. No secundário tem que haver uma mudança do modelo, do nosso modelo de prática pedagógica com a Filosofia... (S. Q)

... quando se consegue trabalhar (...) com estes miúdos e eles estão disponíveis para isso, eles às vezes conseguem organizar-se num debate e até aprender a fundamentar minimamente as suas opiniões melhor do que aquilo que nós assistimos entre adultos naquilo que é o exercício desejável da Cidadania (S. T).

... esse tema que escolhi tratar este ano no 10º, os Direitos Humanos, que é um tema até sugerido (...) É um tema por exemplo que nos permite mostrar coisas como depois os próprios alunos tiveram um bocado a noção disso (...) coisas como a violência doméstica, que é uma violação dos Direitos Humanos, coisas por exemplo, como o trabalho infantil que existe (...) em certos países, a violação dos direitos das mulheres (...) este ano utilizei muitas vezes artigos de jornal, mais sobre, por exemplo, a violação dos direitos das mulheres (...) e isso é muito interessante porque permite perceber efetivamente como é que é aplicável um conjunto de conceitos que parecem abstratos e que parecem desligados da realidade quando na verdade não são (...) para nós compreendermos efetivamente a realidade e conseguirmos discutir e perceber, por exemplo, a injustiça de determinadas situações concretas e denunciar essas situações, temos que ter determinados conceitos teóricos que a Filosofia pode efetivamente fornecer (S. Y).

... a Filosofia é isto, é o universal aplicado ao pessoal, ou é a capacidade que cada um de nós tem de poder pensar universalmente e eu acho que isto é fantástico para os miúdos porque abre a cabeça. Os consumos começam a ser diferentes, seja de batatas fritas, seja de sacos de plástico, seja de roupa.... seja de marcas. Eles perspetivam a vida de outra maneira porque começam a perceber que não é o seu umbigo que está no centro do mundo. Eles são um grão de areia, mas um grão de areia com capacidade de pensar em termos universais. E isso (...) é importante. Eu acho que realmente a Filosofia em termos de Cidadania (...) pode clarificar as coisas de outra maneira, porque pode ir ao início, pode ir à base. E pode pô-los a pensar sobre isso e a chegar se calhar todos à mesma conclusão numa turma se instigados a isso (S. BB).

... Eu apercebi-me, a grande motivação para eu dar o cinema foi mesmo a Filosofia. Essa foi mesmo a motivação. Mas depois apercebi-me de uma coisa diferente, que eu estava a fazer uma coisa que é de uma extraordinária importância hoje em dia, que é dar instrumentos críticos aos alunos, aos jovens, que os vão ajudar a desconstruir a mensagem e a imagem, que isto é uma coisa que toda a gente vê, os jovens estão habituados, já não ligam aos textos, só ligam ao audiovisual (...) nós estamos a utilizar um filme porque ele tem um potencial crítico e filosófico e aí temos de dar um passo atrás. E a experiência de dar um passo atrás é uma coisa extraordinária para os alunos. E eles reconhecem isso. Eles reconhecem isso, dizem assim, pá, eu consegui ver isto de uma maneira que não tinha visto (S. W).

... Eles (...) não valorizam devidamente aquilo que a democracia tem de bom (...) eu acho que a maior parte deles não percebe o que é que significa ter liberdade de expressão, não só não exerce como também não percebe o que é que isso quer dizer, não valoriza isso porque não percebe. Eu, (...) fiz um debate quando dei a Política e tive vários alunos numa turma a defenderem que o melhor era termos um estado em que realmente houvesse ordem, em que as pessoas (...) mesmo que não pudessem dizer tudo o que pensavam, podiam não ter essa liberdade, mas se houvesse ordem, se o estado lhes garantisse a ordem, isso é que era fundamental. (...) os argumentos para defender (...) um regime ditatorial, muitos deles até não assumem assim, mas até por exemplo, esse argumento. Porque se tiverem de preferir entre a liberdade de expressão e a pluralidade de opiniões e uma situação em que essa liberdade de expressão (...) não acarrete algum mal-estar em termos de ordem social, eu tive muitos alunos a dizer que preferiam não ter liberdade de expressão. (...) porque as pessoas, lá está a tal história, vivem autocentradas a pensarem como é que hão de enriquecer, ou ter mais isto ou ter mais aquilo, e...e isso faz com que as pessoas não se preocupem com aspetos essenciais da vida democrática, que eu acho que são graves e que eu acho que a escola tem de promover efetivamente, se quer formar cidadãos, a ideia que as pessoas têm que intervir ativamente na vida da escola e nas aulas e expressar as suas opiniões (S. Y).

No subtema ***Exemplos e recursos dados pelos professores***, os relatos dos professores referem-se às suas experiências em sala de aula e aos contributos que a disciplina de Filosofia pode dar para a formação para a Cidadania.

Duas professoras dizem que a aplicação nas aulas de textos de autores da Antiguidade, como Platão e Aristóteles, para explicar melhor a dimensão ética e política, pode ser um excelente exercício de Cidadania.

... ainda agora eu estive a dar uma aula de Ética sobre Direito e Política e trouxe o Aristóteles para a atualidade. No fim de contas, Aristóteles já tinha a dizer que o papel do estado era educar o cidadão, tornar melhores cidadãos....no fim de contas, o exercício da Cidadania está diretamente ligado ao Estado. Aristóteles, nós estamos perfeitamente atuais. Quando nós vamos a Platão, à existência autêntica, existência inautêntica, a teoria das ideias, por exemplo, ao mundo sensível, ao inteligível, podemos trazer perfeitamente isso para a atualidade, a prova é que o Saramago escreveu o livro “A Caverna” onde transporta para a atualidade (...) a teoria socrática. (...) a Filosofia está atual (S. E).

... Apesar de ela ser teórica, ela não é só teórica, quem diz isso não percebe que há uma dimensão da praxis que vem (...) também da Antiguidade, a doxa não se pode ignorar, e a praxis não se pode ignorar e se ignorarmos, então perdemos o lugar da Filosofia nas escolas...(...) Se quisesse continuar a dizer aos miúdos que a Filosofia é só textos complicados, frases densas, fora dos contextos, que os miúdos não as percebem, é falar na história da Filosofia (...) A mim dá-me uma certa tristeza que os alunos não saibam quem foi Sócrates.....dá-me muita tristeza, acho que não pode ser, acho que a parte fundamental da Filosofia tem de ser um pouco de história da Filosofia, mas tem de saber adaptá-la à realidade atual (S. Q).

Uma docente confessa o cuidado que tem com a sua própria atuação na sala de aula, já que cada professor pode efetivamente constituir um modelo de atuação para os seus alunos.

... E eu acho que posso dizer que essa tem sido a minha grande preocupação toda a vida. Eu toda a vida achei que eu em contexto de sala de aula tinha de ser de facto um modelo, também um modelo de autenticidade, mas por isso mesmo eu fui procurando ao longo da minha vida, que essa autenticidade (...) fosse constante no meu dia-a-dia. E então eu levo para as aulas o máximo que posso daquilo que eu considero que pode ser (...) um conjunto de referentes que se eles interiorizarem, se eles se modelarem de algum modo um bocadinho a partir daquilo que também conseguiram ver em mim como pessoa, como cidadã, como promotora de valores em contexto de sala de aula, acho que essa aprendizagem é uma aprendizagem que então se faz com muito mais facilidade, porque é mimética (...) porque (...) há (...) uma reprodução daquilo que eles veem fazer, e eu sinto por exemplo que lhes passo uma grande serenidade nas aulas, eles quando falam alto (...) eu olho para eles, e eles imediatamente dizem, desculpe, porque eles sabem que, para mim, falar alto, está fora de questão. Então, eles baixam imediatamente o tom de voz (...)” (S. R)

Algumas possibilidades de aplicação da Cidadania prática à Filosofia, são as questões e os dilemas que se colocam aos alunos sobre situações reais, o exercício da cidadania, relativamente às eleições, o diálogo e a importância de saber escutar os outros e de se conseguir colocar no lugar dos outros, a dimensão social e a constatação de que as aulas de Filosofia contribuem para dar outra perspetiva face à Cidadania, à vida em sociedade e ao posicionamento que os alunos fazem de si próprios e dos outros.

Apresentam-se algumas respostas dos entrevistados que consideram a necessidade de a disciplina de Filosofia se articular com a Cidadania numa dimensão prática.

Transformar as aulas de Filosofia em momentos de Educação Cívica através de exemplos práticos

... Ainda há pouco, a propósito de Ética, Direito e Política, perguntava a um aluno que tinha dezoito anos se já tinha ido tratar do cartão de eleitor....a maior parte contrariava, para quê, que chatice, no ano passado tive um aluno com vinte e um anos que levei até....até à Páscoa. Na Páscoa, ele sentiu-se tão pressionado e envergonhado que depois das férias me veio mostrar um dia o cartão de eleitor. Eu acho que isto é muito gratificante. (...) Cidadania é o exercício dos nossos deveres e sobretudo consciencializar-se....mas o facto de vivermos em democracia também temos deveres, (...) e um dos deveres é como cidadãos (...) contribuir para a decisão (...) do país, votando (...) Acho que a questão da Ética e Política devia ter uma imagem mais negativa da política do que da Filosofia.... (S. E)

... até há relativamente pouco tempo (...) já quase no final do ano, ficamos quase uma aula basicamente a falar sobre questões deste tema e eu não achei que fosse nada tempo perdido e não acho. Esta noção (...) respeitar as hierarquias, eles não....ninguém lhes ensinou isso, eles não sabem isso mas ninguém lhes ensinou muitas das vezes e no nosso tempo uma pessoa mais velha, porque era mais velha, mais experiente, mais vivida, naturalmente mais conhecedora, fosse de que área fosse, mas de alguma área seria mais conhecedora, porque todos nós somos essencialmente pessoas ignorantes (...) nós podemos saber um bocadinho de qualquer coisa mas ignoramos tudo o resto. E é bom ter essa noção, torna-nos pessoas (...) mais humanas também, mais humanas, acreditar que verdadeiramente qualquer pessoa e verdadeiramente, qualquer ser humano com quem nós nos cruzamos tem alguma coisa para nos dar, tem alguma coisa para partilhar connosco, para nos ensinar (...) para nos dar a conhecer (...) eu acho isso essencial (S. X).

... Se tu os trouxeres para a realidade, para o concreto, para os exemplos concretos (...) passar assuntos da realidade nacional ou internacional, eles reagem positivamente, até porque.... eles até veem alguma coisa na televisão....e se houver um orientador, um guia, que se proporcione, que lhes exija uma reflexão crítica, eles até são capazes de chegar lá (S. E).

... Faço.....exatamente. Faço isso com os alunos, sempre. Não questiono mais o sentido do individual, porque só percebo o individual (...) começando a ver qual é, questionar realmente é o sentido da existência no coletivo. Como é que o indivíduo pode participar, intervir, no seu meio, seja um meio local, seja um meio global. (...) passei (...) e isso relaciona-se com a Cidadania e com a Democracia. Porque não se pode falar de Cidadania no individual....(...) Mas na turma, realmente começando por um exercício simples de Cidadania que é aprender a escutar (...) o primeiro ponto é aprender a dialogar, porque inclui esse exercício de escuta e para além de ser um exercício filosófico é também um exercício de cidadania (S. H).

... acho que não é perder tempo....falar com os alunos sobre temas (...) da sociedade, da política, da economia, é uma forma de promover o open mind e é uma forma de alargar os seus horizontes culturais e intelectuais de forma a que eles possam depois fazer feedbacks e pontes e entenderem o que é a Cidadania e o exercício da Cidadania (S. E).

A adaptação e a adequação dos conteúdos, competências e contextos é essencial, alterando-se significativamente de aula para aula e de turma para turma nos contextos práticos e diversificados. Alguns professores confessam que têm muito cuidado com essa adequação.

... Neste aspeto, a interiorização é fundamental... senão o professor acaba por funcionar como polícia e o aluno acaba por funcionar como um ser mecânico em relação ao processo. Esta relação professor-aluno não pode ser uma relação pura e simplesmente mecânica, mas tem de ser uma relação integrada e contextualizada. Só assim pode ser assumida (S. M).

“(...) o importante hoje, numa fase em que estamos numa escola massiva, maciça, como quiserem (...) que estamos numa fase (...) de....diversidade cultural, eu tenho uma turma com sete nacionalidades...(...)” (S. E).

... e esta nossa capacidade, enquan...to professores de Filosofia, de nos constituirmos de algum modo também como referentes da construção das próprias identidades, esperando que haja um certo mimetismo da parte dos alunos, no fundo vendo em nós também modelos de valores na nossa prática, na nossa interação com eles, naquilo que nós procuramos partilhar com eles, no fundo consigam pensar a Filosofia não só como uma disciplina, mas pensar a Filosofia de facto como (...) uma fonte de valores para a construção da sua identidade, do seu equilíbrio como pessoas e da sua cidadania. E isso é que eu acho que é fundamental, enquanto professores de Filosofia nós assumirmos de facto esse perfil (S. R).

A preparação para a Cidadania pode ser uma competência para desenvolver nos alunos. A diferença entre o ensino mais por conteúdos ou mais por competências marca a

diferença entre a preparação para a Cidadania que é melhor conseguida, salienta um professor.

... depende do trabalho que o professor fizer, sem dúvida alguma (...) Se for um professor que trabalhe mais ao nível de conteúdos, que queira, o aluno tem de saber estes conteúdos, e não trabalhe muito as competências, então se calhar a Cidadania ficará um pouco de lado. Agora, se o professor conseguir fazer esse trabalho equilibrado entre os conteúdos e as competências (...) dedicar mesmo tempo a isso, vamos então ver se conseguem fazer uma argumentação crítica sobre um tema....se eles fizerem mal, vamos fazer outra vez, agora sobre outro tema, etc (...) não privilegiar tanto os conteúdos e estar ali a fazer até eles fazerem bem a aplicação da competência, aí, acho que sim. (...) Será mais eficaz (S. L).

A perplexidade perante o melhor modo de agir e a escolha das estratégias mais adequadas em determinadas situações é uma preocupação constante dos professores. Em alguns casos, certas estratégias resultam e contribuem para que os alunos adquiram competências ligadas à Cidadania, embora noutras situações se passe precisamente o inverso.

Estratégias utilizadas nas aulas que propiciam atitudes de Cidadania

... Eu por outro lado também tenho (...) acho que é uma forma de pôr os alunos a atuar, pode ser por exemplo, nós fornecermos aos alunos, e eu nesse trabalho acabei por fornecer, mesmo as organizações que existem em Portugal, que existem internacionalmente sobre os Direitos Humanos (...) às vezes é preciso chocar os alunos (...) Confrontá-los, estão a ver esta imagem, estão a ver esta situação, olhem....o que é que vocês acham disto? (...) mas esse interesse pode não significar nada, porque é o interesse ali no momento, porque eles se envolvem, porque naturalmente não ficam indiferentes à injustiça ou àquilo que é chocante. Mas nós temos de fazer alguma coisa com isso, que isso só nãoisso é só um meio, não é um fim. E eu a esse nível acho que a forma de tornar as coisas mais efetivas é sempre a planificação, é sempre pensar muito bem o que é que nós professores, defendemos (S. Y).

... Tu...podes lecionar de modo claríssimo, com exemplos brilhantes (...) procurando e esmiuçando nas vivências quotidianas de cada um, provocando (...) reações e discussões (...) mas depois, estávamos a falar dos exemplos, as coisas passam-se mais ou menos do seguinte modo: (...) falas em (...) liberdade e responsabilidade, e tens (...) alunos que elaboram um discurso verdadeiramente adequado e credível em torno dessa temática (...) e durante o teste, por causa de um colega que está (...) a carregar (...) o...êmbolo (...) da caneta, o aluno que discorreu com todo o sentido sobre a temática, levanta-se com uma fúria e diz que não há condições para fazer o teste e vai-se embora (...) nós vivemos (...) numa época de grandes mudanças e de grandes alterações e de grande anomia social, e....não temos como (...) perceber, saber, ver....os fundamentos legais e práticos da...desta formação para o Conhecimento e para a Cidadania (S. C).

... há uma série de preconceitos que alguns alunos têm dificuldade em ultrapassar e nós na Filosofia temos o objeto de desfazer alguns preconceitos. E é muito difícil desfazer alguns. E foram criados com tal naturalidade e com uma força de verdade que acaba por ser muito difícil (S. G).

... Em relação às manipulações da imagem e essas coisas todas, esse filme, o Truman Show, que é um filme que eu recomendo vivamente, é um filme que mostra bem como é que os tipos num estúdio de cinema ou de televisão, estão a fazer emissão em direto num programa, a partir do que está a acontecer (...) e essas coisas são extraordinárias para mostrar como é que a imagem é manipuladora, e isto é formação para a Cidadania..... isto é formação para a Cidadania e eu acho que não podemos....é muito otimista pensar que basta formar um bom espírito filosófico, ou espírito aberto, não necessariamente filosófico, mas aberto....não, não, não! Os perigos e as manipulações são de tal ordem que, se nós pudermos contribuir para isso, é uma exercício de Cidadania (S. W).

Assim, apontam-se estratégias que os docentes utilizam nas suas aulas e que podem propiciar atitudes de cidadania nos alunos, levando-os a assimilar e a interiorizar regras, atitudes e comportamentos. No entanto, o facto de se falar destes conceitos e da sua extrema importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, através de exemplos vividos e reais, pode não produzir os efeitos pretendidos. Quando se fala em

comportamentos e atitudes, fala-se também da extrema dificuldade que existe em mudá-los, mesmo que em teoria, os alunos concordem com essas mudanças.

Alguns relatos seguintes denotam a angústia sentida pelos docentes que se apercebem que os alunos não aplicam nas suas experiências de vida concretas, atitudes de empatia e respeito pelos outros – atitudes de cidadania – embora colaborem nas aulas, dizendo que o fazem.

Já outro docente confessa as dificuldades que encontra nas ideias feitas dos alunos sobre alguns preconceitos que estão de tal forma enraizados, que parece impossível ultrapassá-los, mesmo com as estratégias mais inovadoras.

Outro professor salienta que o visionamento de certos filmes pode ajudar os alunos a consciencializar atitudes e comportamentos e a desenvolver o sentido crítico, de forma lúdica.

Quanto à subcategoria *outras disciplinas ligadas à Cidadania*, inserem-se diversas opiniões, assentando na multiplicidade de áreas disciplinares com que a Cidadania se pode relacionar. Por um lado, referem-se as disciplinas habitualmente lecionadas pelos professores de Filosofia (como por exemplo, *Área de Integração*, *Psicologia*, *Sociologia*, *Cidadania e Profissionalidade*, entre outras) e a sua interligação com o tema da Cidadania.

Duas professoras pronunciam-se sobre *Área de Integração*⁵⁰⁹ e os conteúdos filosóficos.

“(...) e a própria Área de Integração, que eu acho que tem uma vertente fundamentalmente filosófica, os próprios temas são comuns aos temas (...) do regular (...)” (S. E)

... estamos cada vez a dar mais coisas que não têm a ver com a nossa área. Eu dou a Área de Integração, por exemplo, que tem Geografia, tem Economia, e tenho de estudar e estar a dar, percebo também que outros possam entrar nestas áreas. Filosofia tem uma diferença que é, vai aos princípios, estrutura o pensamento de uma maneira diferente (S. BB).

Uma professora recorda uma disciplina que já não existe, *Desenvolvimento Pessoal e Social*⁵¹⁰, que surgiu como alternativa a *Religião e Moral* no final dos anos 90 para o Ensino Básico e o Secundário) e que propiciava boa formação para a Cidadania.

“(...) quando existia aquela disciplina (...) o DPS.....por exemplo, eu aí achava que havia um espaço para o professor tratar essas questões com os alunos (...) mais no âmbito da Cidadania....(....)” (S. AA)

⁵⁰⁹ Disciplina dos Cursos Profissionais de Nível Secundário, componente de Formação Sociocultural.

⁵¹⁰ De realçar que a respeito dessa disciplina, *Desenvolvimento Pessoal e Social*, também a investigadora a lecionou, tendo concluído um “Curso Profissional para Professores da Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social – 3º Ciclo e Ensino Secundário” de 243 horas, que decorreu entre 27/04/98 e 30/04/99, e obtido habilitação para a sua docência no Ensino Secundário.

Outro docente salienta a questão da Educação Sexual, acentuando que essa temática se deve desenvolver nas disciplinas filosóficas, como a Ética.

... não podem ser apenas os professores de Biologia nem os professores de Religião e Moral (...) para dar educação sexual, éramos nós, porque o problema da educação sexual é um problema de pedagogia e é um problema de Filosofia.....e da Ética, etc.....muito mais do que da Biologia.....isto falar da moral sexual (S. G).

Outros professores referem disciplinas de outras áreas que se relacionam com a Cidadania e podem também contribuir para a formação nesta área. A professora diz, a este propósito:

... Eu entendo que a História ou mesmo a Geografia, porque há também Geografia Humana ou Política, ou mesmo as pessoas de Economia ou de Direito, eu entendo que possam dar Cidadania, até porque no fundo, todos podemos dar qualquer coisa (S. BB).

Um docente reforça a ideia de que educar para a cidadania é promover um bom ensino nas variadas áreas disciplinares, pois é nisso que consiste um bom exemplo de cidadania.

... Agora recentemente vi um manual de Educação para a Cidadania e gostei, mas o que é que lá está? (...) é um pouco de Direito, é um pouco de Ciência Política, também de Filosofia (...) nós espremermos a Cidadania, o que é encontramos? Encontramos conteúdos que pertencem às várias áreas, ao Direito (...) a melhor maneira de facto, de se criar cidadãos não é (...) tentar dar-lhes uns sermões, mas dar-lhes uma educação consistente nas várias áreas. Isto, por exemplo, a propósito da Educação para a Cidadania, às vezes fala-se de coisas como por exemplo, a igualdade entre os sexos, não ser racista, o respeito pelo meio ambiente, etc. Se calhar a melhor maneira de promover o respeito pela igualdade entre os sexos e o respeito por pessoas de outras raças, o combate ao racismo, não é de nos pormos com umas conversas muito edificantes sobre isso, mas por exemplo, darmos umas aulas de Biologia e Psicologia, porque no caso do racismo, a Biologia e a Psicologia mostram que o racismo não faz nenhum sentido. (...) A melhor maneira de combater o racismo é dar Biologia e Psicologia, não é fazer trabalhos nem Áreas de Projeto ou outras coisas assim, fazem uns cartazes, fazem assim uma conversa politicamente correta, que é a mesma no 12º e no 8º ano (...) acho que há aqui, não sei, uma espécie de engano, não é assim que se promove a Cidadania. Acho que isso é....é um discurso ilusório (...) A Cidadania de facto promove-se ensinando bem Matemática e Filosofia (S. Z).

No subtema **sugestões bibliográficas para Cidadania e Filosofia**, salientam-se as observações de dois entrevistados que indicam bibliografia que, sendo do campo da Filosofia, pode propiciar boa abertura à Cidadania.

Uma docente faz referência a um livro⁵¹¹ com artigos de vários autores, com a articulação histórica existente entre Cidadania e Filosofia.

... Existe um livro muito bom dos professores da universidade do Uruguai (...) são artigos muito simples, uma compilação (...) de artigos, de ensaios, com várias abordagens em relação (...) à relação da Filosofia com a Cidadania...(...) Mas.....e por exemplo, há um artigo, que eles situam a Filosofia na Grécia, com toda aquela história que nós já conhecemos, indo à etimologia da palavra, etc, e historicamente e não perdendo o seu valor histórico, de origem histórica, penso que a Filosofia se relaciona com a desconstrução essencialmente e neste momento, a desconstrução de estereótipos e preconceitos e promoção total de algo cultural (S. H).

⁵¹¹ O livro e o artigo que são mencionados pela docente também se encontram na bibliografia desta tese: Langón (2003: 90-100) In Gallo, Cornelli & Danelon (2003, org.).

Já um entrevistado salienta a importância da obra de Edgar Morin⁵¹² para adequar os conteúdos, competências e a dimensão da Cidadania que se pretende preparar nos jovens.

... Como diz o Edgar Morin, a complexidade faz parte do próprio sistema cerebral. E então a consciência dessa complexidade, que é um dado aceite hoje pelas ciências, deve levar a Filosofia a criar um ambiente de tolerância, de aceitação das diferenças, de complementaridade mútua, de solidariedade mútua, de trabalho interdisciplinar e multidisciplinar e que só a Filosofia pode desenvolver, dar pistas, embora ela seja uma noção transversal a todas as ciências... (S. M)

Em resumo, sobre a subcategoria **Articulação entre Filosofia e Cidadania**, da qual derivaram muitas divisões, conclui-se o seguinte:

Na primeira subcategoria, **Papel da Filosofia**, os professores destacaram: a importância e a atualidade da Filosofia; o carácter abrangente e fundamental da Filosofia, desenvolvendo competências; a Cidadania estando já implícita na ação filosófica; as ferramentas fornecidas pela Filosofia que permitem o pensamento e a crítica, aplicáveis na prática, em situações concretas.

Na subcategoria **Lugar da Cidadania**, desenvolvem-se ideias sobre a leitura crítica do mundo e os interesses políticos que se sobrepõem à Educação para a Cidadania.

Nas unidades de registo referentes a **Preparação do professor de Filosofia para dar conteúdos de Cidadania**, os entrevistados consideram que existe articulação entre a Filosofia com a Cidadania, quanto aos conteúdos, competências e objetivos.

No subtema, **Interligação entre Filosofia e Cidadania**, associa-se a Cidadania à Ética; também se relacionam com a democracia; a Filosofia apresenta-se como reflexão crítica desmistificadora de comportamentos; o programa de Filosofia é referido como preparação para a Cidadania; alguns professores referem como a Filosofia e a Cidadania se relacionam, reforçando as vantagens da primeira na formação para a segunda; considera-se a articulação entre História da Filosofia e Cidadania; um testemunho salienta o paradoxo que a reflexão e a Filosofia propiciam e que consiste na consciência das injustiças e na incapacidade de as alterar.

Noutra unidade de registo, **a Filosofia não se devia preocupar com a Cidadania**, os docentes justificam que: a Cidadania já se encontra nos currículos de todas as áreas disciplinares e também implícita nos conteúdos; a atitude crítica da Filosofia é uma preparação para a Cidadania; a função da escola de ensinar já é um ato de Cidadania.

⁵¹² Também a obra de Morin é citada nesta tese, apresentando-se várias referências do autor na bibliografia: (Morin: 1982: 1983: 2001; 2002; 2003, 4ª edição; 2004) e (Morin & Prigogine: 1998).

Na subtemática ***Conteúdos da Filosofia e Cidadania***, os professores apontaram conteúdos da Filosofia que consideram mais ligados à Cidadania: *Ética e Valores; Reflexão Filosófica; moralidade; Argumentação; Lógica*; questionamento da cultura científico-tecnológica; *A Filosofia na Cidade*; outros docentes acham que o programa de Filosofia está totalmente orientado para a Cidadania.

Outras opiniões manifestam ***Exemplos relacionados com os alunos***, realçando: a necessidade dos alunos receberem formação e valores cívicos e a aplicação prática da Cidadania na Filosofia.

No subtema ***Exemplos e recursos dados pelos professores***, os docentes propõem atividades práticas que se adequam à interligação entre a Filosofia e a Cidadania: relacionar autores da Antiguidade com a dimensão ética e política; transformar as aulas de Filosofia em momentos propiciadores de civismo e de atitudes éticas; reforçar estratégias aulas para propiciar atitudes de cidadania, tornando a atuação do professor num modelo para os alunos.

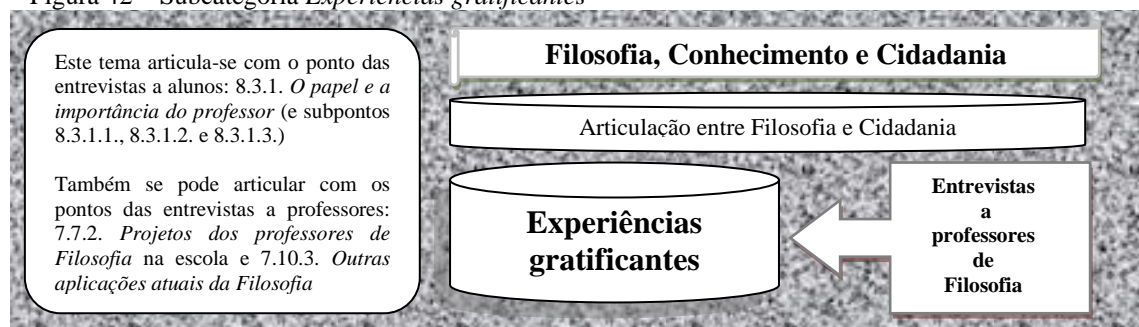
Outra subcategoria, ***outras disciplinas ligadas à Cidadania***, apresenta os relatos dos docentes de Filosofia que descrevem experiência com outras disciplinas, tais como: *Área de Integração; Desenvolvimento Pessoal e Social; Educação Sexual e Ética*; disciplinas de outras áreas; por fim, destaca-se a necessidade de promover um bom ensino nas várias áreas disciplinares.

No último subtema, ***sugestões bibliográficas para Cidadania e Filosofia***, os docentes tecem propostas de leituras para complementar as aulas de Filosofia na sua ligação à Cidadania.

7.5.2. Experiências gratificantes

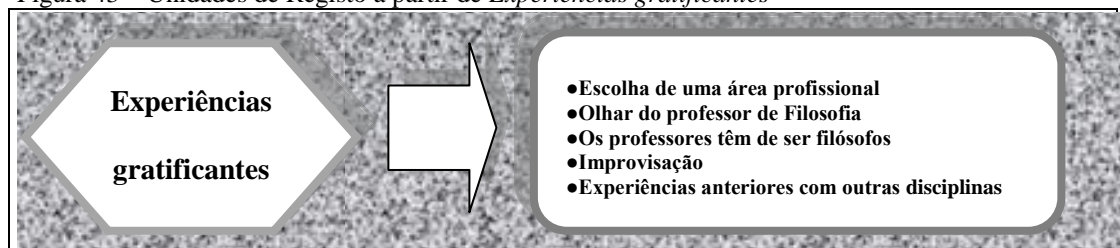
Desenvolve-se o subtema *Experiências gratificantes*, também derivado da categoria *Filosofia, Conhecimento e Cidadania* (figura 42).

Figura 42 – Subcategoria *Experiências gratificantes*



Nesta parte salientam-se os relatos de alguns entrevistados, que narram situações diversas das suas experiências profissionais, tendo sido gratificantes e tendo-os marcado profunda e positivamente. Apesar dessa heterogeneidade de situações, o que neste caso é marcante é o modo como os pequenos acontecimentos e/ou as situações determinam reações que os professores ainda hoje recordam, mesmo tendo decorrido muito tempo. As unidades de registo são cinco como se apresenta na figura seguinte.

Figura 43 – Unidades de Registo a partir de *Experiências gratificantes*



Na primeira unidade de registo, ***Escolha de uma área profissional***, uma docente (S. E) narra uma situação em que uma aluna provavelmente enveredou pelos estudos de Comunicação Social por influência da sua atuação enquanto professora de Filosofia.

... eu baseio-me muito na comunicação social...(...) nas questões da atualidade, e há uns anos tive uma aluna, uma turma, normalmente eu levo a Visão, sempre que há um artigo na Visão que se preste a ser adaptado à temática que estamos a abordar, e essa é uma maneira de abordar as questões, eu levo, levo jornais, outras, outras revistas, publicações livros (...) e vou passando por eles, no fim de contas (...) as minhas leituras. E fazia isto habitualmente numa turma (...) de científico. Há uns anos recebi aqui na escola um...embrulho muito grande cheio de revistas, mas revistas relacionadas com a saúde. (...) era uma aluna que me agradecia profundamente a estratégia que eu tinha utilizado nas aulas, que a tinha motivado para estar uma pessoa perfeitamente informada e que chegada ao 12º ano percebeu que o futuro dela, a realização pessoal não passava por um curso na área das ciências, mas foi para jornalismo e era diretora daquela revista (S. E).

O ***olhar do professor de Filosofia*** parece ser mesmo fulcral, mesmo quando se leciona disciplinas diferentes, sendo esse elemento marcante e substancial que gratifica o processo de ensino-aprendizagem e que o diferencia, dada a heterogeneidade e multiplicidade dos públicos. A esse propósito, diz uma professora:

... Eu não faço muita distinção na forma de agir entre a Filosofia e a Psicologia (...) É o meu olhar. (...) E o aprofundamento mais de umas coisas e menos de outras que eu quero. É assim, eu adapto (...) aquilo que eu quero, que é essencial no programa, (...) à turma que eu tenho e ao local onde eu estou (S. F).

Para a mesma professora, as aulas expositivas podem ser muito gratificantes, pois a importância está na formação que o professor constrói e que é essencial para as suas práticas. A sua mensagem principal é a de que ***os professores têm de ser filósofos***, pois as diferenças entre uma aula autêntica e uma aula banal podem estar na interiorização e na reflexão pessoal que os professores fazem dos temas que apresentam.

... há aulas expositivas maravilhosas....essa coisa de que não se pode dar uma aula expositiva (...) é um mito. Há aulas expositivas maravilhosas....agora depende de quem as dá. Se eu às vezes faço aulas expositivas em que os alunos não pestanejam, faço outras que os miúdos bocejam.....depende também daquilo que eu ponho nessa aula expositiva e da necessidade que eu tenho. (...) eu sinto que sou melhor professora (...) se eu fora da escola fizer uma coisa que é (...) Eu tenho de ver cinema, eu tenho de ver arte, eu tenho de ver pintura, teatro, fotografia, dança....tenho que ler jornais...televisão, não vejo porque não tenho, mas tenho que estar informada! Para quê? Para poder levar isso comigo, porque não se faz Filosofia do nada, nem se faz Filosofia só porque os outros fizeram...(...) tem de haver por parte dos professores de Filosofia atitude de filósofo....não podem ser meros transmissores daquilo que diz o programa, ou do que diz o manual. Se eu puder estar nesse papel, eu não contribuo para o sucesso da disciplina (...) Nós temos de ser filósofos também....dentro de uma sala de aula. E eu penso que nós somos muito pouco, porque os alunos gostam disso. E maravilham-se com isso (S. F).

A **improvisação** pode marcar a diferença entre uma aula muito estruturada mas que não é significativa para os alunos, e a originalidade criativa que os cativa e pode marcar para sempre, diz ainda a mesma docente:

... um dia, eles, não sei se já era no segundo ou terceiro período.....chateei-me por....eles e elas não fizeram, o que tinham a fazer, que tiveram todo o tempo, não abriam a boca para nada, absolutamente para nada, e eu, a partir daí, dei a minha melhor aula de Filosofia daquele ano e de todos os anos.....peguei no desinteresse deles...e delas (...) eu só sei que peguei na vida deles, na vida delas, passei do particular para....para o geral, porque é isso que interessa (...) e daí fiz....filosofei....não reproduzi o pensamento de ninguém, construí o meu, noventa minutos. Os miúdos não abriram a boca. Estavam maravilhados a ouvir. Então, é possível....isto nasceu da fúria (...) É possível nós também, transformarmos alguma coisa (...) temos é de arriscar. Eu não tenho medo de perder uma, duas aulas, três aulas para fazer outras coisas.....não tenho medo nenhum. (...) não perco nada! Eu recuperei, o que é que eu recupero? Recupero, se calhar, o abrir, o despertar para o mundo, mais rapidez no processamento da informação, no pensamento, e aí é mais fácil depois ir àquilo que o programa tem para dar. Então acho que nós temos de ser mais filósofos e filósofas, em vez de sermos reprodutores de programas e de manuais (S. F).

Outra professora conta que a sua relação com os alunos deriva de **experiências anteriores com outras disciplinas**, destacando o que bom *feed-back* que obtém dos alunos se deve provavelmente a ter lecionado Música antes de ser professora de Filosofia:

... eu tenho sorte. Eu comecei em 79 a dar aulas de Educação Musical e acho que isso me deu uma forma de estar e de trabalhar com eles muito direta e muito prática e muito livre, muito de toque e muito próxima. Porque na Música isso acontece, tu tens instrumentos e tens quase de os abraçar para os pôr a tocar com baquetas e essas coisas, e a Filosofia eu acho que tem muita da pedagogia da Educação Musical (...) que eu tinha e que passei ou que utilizei ou que reformulei para a Filosofia. E não te consigo dizer que eles agora estão mais despistados ou mais longínquos. Eu acho que não, que a relação que eles têm com a disciplina é a mesma, eles gostam de uma maneira geral. É uma disciplina da qual gostam (S. BB).

A mesma docente salienta ainda que o papel do professor é marcante para determinar as reações dos alunos:

“(...) Eu acho que aquilo que se é está completamente dentro da forma como tu dás as aulas e eles aderem à disciplina através de ti” (S. BB).

Assim, de forma resumida, considera-se que neste subponto, **Experiências gratificantes**, se desenvolveram ideias:

Na divisão, *Escolha de uma área profissional*, refere-se a escolha profissional de uma aluna influenciada pela docente de Filosofia.

No subtema, *olhar do professor de Filosofia*, assinala-se o elemento comum do professor face à heterogeneidade e à multiplicidade dos públicos.

Outra subcategoria, *os professores têm de ser filósofos*, assinala a autenticidade no desenvolvimento das aulas.

Na penúltima subcategoria, *improvisação*, realça-se a originalidade criativa do docente, podendo cativar e marcar os alunos para sempre.

Por fim, no último subtema, *experiências anteriores com outras disciplinas*, assinala-se a importância das experiências anteriores dos professores na relação com os alunos.

7.6. Manuais escolares

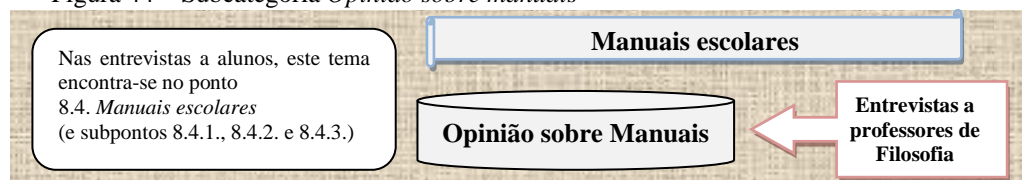
A categoria *manuais escolares* é muito importante, já que este assunto foi objeto de análise qualitativa no estudo 1, sendo também transversal à segunda parte do estudo 2, desenvolvendo-se na análise qualitativa das entrevistas a alunos (capítulo 8, ponto 8.4. e respetivos subpontos).

No caso das entrevistas a professores, objeto deste capítulo, trata-se de ouvir as opiniões dos docentes sobre manuais escolares, tendo as respostas sido heterogêneas, resultando de experiências e convicções que são por vezes opostas, embora sejam sempre significativas.

7.6.1. Opinião sobre Manuais

Conforme foi referido no ponto anterior, nesta categoria apenas se considera um tema único (figura 44), embora o mesmo seja substancialmente desenvolvido.

Figura 44 – Subcategoria *Opinião sobre manuais*



Recolheram-se muitas páginas de texto sobre as considerações dos professores acerca de manuais escolares. Desde a não concordância e a recusa em utilizar o manual que foi adotado à sua adesão praticamente incondicional, passando por aqueles que apenas

utilizam o manual por razões éticas, ou que foram levados a realizar o seu próprio manual, encontram-se muitas respostas significativas. As considerações sobre manuais específicos são muito importantes, pois alguns desses manuais que aqui são comentados e criticados foram também objeto desta investigação (cf. Capítulo 6).

Quadro 66 – Unidades de Registo a partir de *Opinião sobre Manuais*

Opinião sobre Manuais	
Unidades de Registo	
<i>Considerações sobre manuais</i>	Crítica aos manuais Características de um bom manual Diversidade de opções na mesma escola Experiências boas e experiências más Melhores manuais na atualidade Imagens dos manuais Professores que são ou foram autores de manuais
<i>Utilização de manual nas aulas</i>	Questões éticas Utilização do manual com documentos complementares
<i>Manuais do 10º ano</i>	Pouca experiência com manuais do 10º ano Manual A do 10º ano - <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i> Manual B do 10º ano - <i>Razão e Diálogo</i> Manual C do 10º ano - <i>705 Azul</i> Manual D do 10º ano - <i>Ática</i> Outros manuais do 10º ano
<i>Manuais do 11º ano</i>	Manual A do 11º ano - <i>Contextos 11</i> Manual B do 11º ano - <i>705 Azul 11º ano</i> Manual C do 11º ano - <i>Filosofia 11</i> Manual D do 11º ano - <i>Um outro olhar sobre o mundo</i> Outros manuais do 11º ano

No capítulo 8, nas entrevistas a alunos, o tema dos manuais escolares desenvolve-se no ponto 8.4 e respetivos subpontos (como se informa na figura 44), comentando-se alguns dos principais manuais que são tratados na análise documental (cf. capítulo 6) e também neste capítulo (capítulo 7), de acordo com as respostas dadas pelos inquiridos.

No quadro 66 apresentam-se as unidades de registo e respetivas subdivisões, quanto a esta categoria.

Em ***Considerações sobre Manuais***, desenvolvem-se ideias sobre a experiência dos docentes com os manuais em geral e dão-se opiniões acerca deles.

Em primeiro lugar, encontra-se a ***crítica aos manuais***. Várias as razões levam alguns entrevistados a recusar os manuais ou pelo menos, a ser bastante críticos a seu respeito. Para uma entrevistada, o programa é muito mais claro do que qualquer manual e por isso o prefere.

... Os manuais, orientados, orientados, não estão. Mas o programa está... (...) Na sua maioria. Os objetivos e as competências do programa, isso é claro. Eu lembro-me que houve uma altura em que, em vez de carregar com o manual na pasta, carregava com o Programa. (...) E em vez de pôr o manual em cima da mesa, punha o Programa. Era assim que eu dava as aulas. Com o meu programa. E não com o manual. Claro que conhecia o manual para poder remeter (...) para os alunos, as tarefas, os textos importantes. Agora, o Programa, o Programa indica. Se eu conheço o programa, se eu conheço os pressupostos do programa (...) Porque o programa não é só as unidades que lá estão (...) É o que está

no texto, que prepara as unidades. Então é minha função trabalhar nesse sentido. (...) para mim resulta (S. F).

A mesma professora recorda que os manuais servem para os alunos, não para os professores. E por isso, confessa que, embora conheça os manuais, recusa-se a considerá-los como uma ferramenta básica.

... que eu continuo a dizer que é para os alunos, não é para mim. Eu tenho de conhecer o manual, e o manual tem de ser usado por parte dos alunos, mas não pode ser a minha ferramenta básica (...) Se for a minha ferramenta básica, se for a ferramenta básica, já a coisa vai torta... (...) Alguma coisa está errada (...) É um professor que tem o manual como ferramenta principal (S. F).

A inquirida salienta ainda que existe grande perigo para a Filosofia e a atividade filosófica quando um professor se orienta praticamente pelos manuais, não recorrendo a outros materiais.

... se eu passar um ano inteiro em que a minha única atividade é abrir um manual e expor o que o manual diz, ah, eu contribuo (...) para o insucesso da Filosofia enquanto saber.....que recursos é que nós vamos buscar para além disso? (S. F)

Outra docente conta como, embora tenha concordado até agora com o trabalho com base num manual, a época atual leva a que estes deixem de ser necessários, passando a funcionar apenas como elementos de orientação.

... isto está a mudar tudo muito depressa. (...) até agora, o trabalho com o manual, em meu entender, fazia sentido. Fazia sentido e acho que (...) seja para os bons alunos, seja para os bons alunos, seja para os alunos mais médios, é um instrumento sério de orientação. Têm o caderno, têm os sumários, têm os esquemas, as sínteses, os objetivos, o que o professor for pondo no quadro, terão algumas fichas, mas efetivamente com uma leitura que qualquer professor faz (...) uma leitura mais distanciada do manual, de lhes mostrar assim genericamente a organização do manual, a própria pertinência do manual, eu arriscaria a dizer (...) que o manual era insubstituível até ao momento. Até ao momento (S. X).

O facto de o manual deixar de ser insubstituível como tem sido até ao momento, prende-se, de acordo com a mesma professora, com os meios tecnológicos e a rapidez com que tudo avança, tornando-se rapidamente obsoleta a informação existente.

... Sei que esta ideia que ainda pode ser verdade hoje, foi verdade para mim e foi verdade no passado, assim como muito rapidamente vai deixar de ser. Por exemplo, agora os profissionais não têm manual e não é para terem, há escolas que parece que estão a querer adotar, mas (...) a política, no sentido geral, a ideia geral do ministério é para não terem, é mais este (...) levar-se os materiais insubstituíveis para a sala de aula e depois é a orientação para buscas (...) passará muito pela internet, sabendo nós porém o quanto é difícil um miúdo chegar à internet e orientar-se (...) Pois, o que é que vem? Será provavelmente os manuais virtuais, será os quadros interativos (S. X).

Algumas limitações dos manuais são apontadas por outro docente que salienta em primeiro lugar, a importância dos manuais como elementos referenciais para os alunos. Em segundo lugar, critica a forma como alguns professores orientam as suas aulas, tendo o manual como elemento central, já que para ele, é ao próprio professor que cabe a função de diversificar os materiais que vai utilizar.

... Porque é que nós devemos estar tão agarrados ao formato manual (...) Não.....eu não estou a defender que não existam manuais. Eu valorizo os manuais desde sempre essa foi a forma.....é importante ter (...) até a própria palavras, o manual é um termo latino que vem do grego e que depois, a palavra manual em latim que se traduz, é aquilo que está à mão, é aquilo que se pode trazer debaixo do braço. E nesse sentido o manual é insubstituível, porque é aquilo que está ali à mão quando temos uma dívida. (...) eu não desvalorizo o manual. (...) nós temos de ser muito mais imaginativos na construção de textos com função didática. (...) esse é um aspeto. O segundo (...) a conceção da aula a partir do manual, eu não vejo como possa continuar (...) não desvalorizo a existência (...) eu raramente utilizo o manual na sala de aula, durante o ano, raramente, e dou sempre tarefas, indico páginas e tudo isso. Tenho materiais próprios que improviso (S. W).

Outra entrevistada defende que se deveria cortar radicalmente com os manuais, passando os docentes a procurar textos e documentação adequada para fornecer aos alunos.

... Eu não gosto nada de manuais e por mim não os usava. (...) De todo. Preferia que...os grupos de Filosofia ou os Departamentos de Filosofia ou de Ciências Sociais e Humanas se juntassem e produzissem eles próprios (...) os textos (...) os suportes, fossem eles de que natureza fosse (...) para os alunos. (...) e que houvesse uma maior homogeneidade nisso (...) em vez de estarmos a ser...eu detesto que me obriguem a coisas (S. C).

Outra professora também se confessa muito crítica relativamente a todos os manuais.

“(...) eu sou muito crítica em relação aos manuais.....todos.....todos (...)” (S. R)

Duas professoras invocam outra razão para se recusarem a utilizar os manuais: não foram autoras *daqueles* manuais que foram adotados e que estão no mercado e assim, consideram que não deveriam ser obrigadas a trabalhar com material no qual não participaram.

“(...) não tenho de ficar presa a um manual que eu não fiz.....” (S. F)

“(...) E...detesto pensar pela cabeça dos senhores que fizeram os manuais, porque....não penso assim!” (S. C)

Outra crítica assenta nos textos apresentados nos manuais. A professora diz que alguns textos que aparecem nos manuais são de jornalistas ou são sempre dos mesmos filósofos, tornando-se então demasiado densos para os alunos.

... E não me apetece (...) usar uns textos bacocos, feitos por jornalistas (...) que escrevem mal e que pensam pior, que agora também....surtem nos manuais como se isso fosse uma grande modernice! Eu não quero, não gosto e não me apetece. (...) das duas uma, ou utilizam aqueles textos difíceis e incompreensíveis, que eu duvido que eles os percebam, do Husserl e do Kant (...) e do Heidegger, porque são todos especialistas em Heidegger e então põem Heidegger com...com fartura para os alunos do 10º ano. Eles não percebem Heidegger, quanto mais os miúdos! (...) Mas....cabe na cabeça de alguém, de alguém que, supostamente tem bom senso que é universal, e ainda por cima é de Filosofia, selecionar para um manual de Filosofia 10º ano textos...de vinte, que em termos de teoria filosófica supõe conhecimentos prévios, supõe a matéria de (...) conhecimentos transversais, uma série (...) de....supostas leituras, como Kant, Heidegger, Husserl e outros que tais (...) isto é o mais antinatural e é a vontade eles demonstram de acabar de vez com a Filosofia nas escolas (S. C).

O facto de haver manuais que continuam a ter os mesmos textos, nas suas versões posteriores é também salientado por outra professora.

... os textos deviam ser reformulados, porque ao longo das edições os textos são sempre os mesmos (...) há que atualizar os textos, há que atualizar (...) a informação (...) a linguagem, para os alunos (...) acho que é acessível (...) Os textos poderiam ser mais...diversificados, mais próximos da realidade atual (...) e ter (...) uma componente mais prática também (S. B).

Para uma docente, o trabalho de analisar os manuais tem sido exaustivo e as conclusões a que tem chegado são lamentáveis.

... tive o cuidado de avaliar todos eles ou praticamente todos eles, claro que alguns têm propostas de trabalho que utilizadas pelo professor talvez possamos fazer diferenciação pedagógica (...) com eles, mas não há nenhum manual que faça de facto uma proposta de roteiros, roteiros....vamos construir percursos, vamos construir roteiros, não há nenhum manual que tenha roteiros de aprendizagem, e eu acho isto inadmissível depois de estar cá fora um programa que (...) aponta para uma aprendizagem que é (...) muito mais de construção de percursos do que de assimilação de conteúdos (S. R).

A articulação entre o volume dos manuais e o seu preço preocupa outro docente, que os considera demasiado caros, questionando o mercado das editoras e todo o negócio que é feito atualmente nesse sentido:

... acho que os manuais (...) deveriam emagrecer muito e (...) mesmo em termos de peso e de custos económicos, pois um manual mais modesto, mais limitado, poderia custar 15 euros e ficarmos com mais (...) 5 euros para fotocópias a cores ou outras (...) e (...) neste momento, acho que, mais importante já do que ficarmos a pensar nos manuais em si (...) é começar a pensar e (...) todo o marketing das editores está por aí, e numa articulação (...) entre os manuais e os outros recursos (S. S).

O mesmo professor faz outra crítica aos manuais, salientando como na generalidade, as imagens são demasiadas e as legendas inadequadas. No entanto, este docente acentua um aspeto positivo, pois confessa que as imagens podem constituir uma vantagem na aula de Filosofia, contribuindo para motivar os alunos.

... neste momento, eu julgo que nós....e depositar nas mãos do ministério algumas recomendações sobre manuais seria complicado (...) mas haveria necessidade às vezes de uma comissão, mas muito equilibrada, representando muita gente (...) para eventualmente avaliar os próprios manuais (...) os manuais têm demasiadas imagens, e às vezes pouco.....mal legendadas, pouco identificadas, etc. Para mim só pode ser uma vantagem quando num teste diagnóstico eu digo aos alunos, vá, folheiem o manual todo, e escolham a imagem que achem, não mais bonita, a mais interessante para vocês, escolham uma e justifiquem, comentem-na e apreciem-na e de preferência, tentem.....como auxílio, tentem ler o que está nas páginas.....à volta dessas imagens, a ver se descobrem alguma relação ou não (S. S).

Outra crítica respeita à questão do género, dada a existência de uma desvalorização do género feminino na linguagem comum, a qual também transparece nos manuais.

... também faço uma leitura crítica do manual. (...) a questão do género (...) Os manuais (...) continuam a ter um problema que é a tal dissociação entre a teoria e a prática. Promove-se uma educação, que é uma educação para a igualdade de oportunidades (...) E depois os manuais que nos aparecem continuam a não trabalhar a questão do género, porque o manual vem todo no masculino (...) tudo é masculino, continua.....as fotografias também (...) Muitas imagens são...temos capas em que são muito mais representados os rapazes, rapazes, são quase todas (...) Onde é que está essa visibilidade (...) alguém querer tudo no masculino, alguém que vê a palavra os homens com h pequeno, homem com h pequeno

como há manuais que têm...(…) há uma exclusão. Se estamos a trabalhar (...) na Cidadania para a inclusão, do diferente (...) do outro, da outra, os manuais não têm (S. H).

Outra professora considera que os manuais se encontram desajustados relativamente ao programa de Filosofia, dadas as falhas que lhes encontra.

... acho que os manuais estão completamente desajustados em relação ao programa, porque o programa é um programa que apela à diferenciação pedagógica e os manuais são manuais.....tradicionalíssimos (S. R).

... mas na generalidade eu teria muitas críticas a apontar a praticamente todos os manuais. Não são manuais que traçam percursos, não fazem inovação didática e não estão sequer de acordo com aquilo que é a proposta do programa de Filosofia (S. R).

Também outra docente salienta esse problema, que é o de encontrar manuais que estão desadaptados relativamente aos programas. As mudanças que resultaram de um programa do 11º ano que estava orientado para um exame e depois a inexistência desse exame, a seu ver, originaram alterações no modo de lecionar o programa, por parte dos professores.

... nós, o manual que adotamos, isto agora vamos ter de adotar um outro para o 10º...(…) curiosamente (...) a nível científico, o manual, aquele manual que foi adotado não tinha falhas nenhuma. A questão passa-se assim....a análise é feita do manual que se tem. Há sempre um ou outro assunto que por circunstâncias várias.....as coisas mudaram muito (...) pensava-se que havia exame, não havia manual adaptado para o exame, então aquele manual não foi adotado, depois quando já tínhamos feito pesquisa de acordo com o exame, o exame deixou de existir. (...) Mas é que mais uma vez o manual está desadaptado para aquilo que nos é exigido, esse é o problema. (...) o que diz respeito ao manual, quer do 10º quer do 11º... (S. U)

Outra professora também salienta que os manuais não apresentam todos os conteúdos do programa.

... os alunos nunca se queixaram...queixavam-se do manual no sentido que (...) não tinham os conteúdos todos...(…) Sim, qualquer um deles.....eu realmente explicava que os autores não tiveram culpa, porque depois saíram umas orientações e então os manuais ficaram desadequados.....e eles aí compreendiam, mas para eles é uma chatice porque tinham de ir para o fim do manual, voltavam ao princípio, e depois outra, tinham de tirar fotocópias que não estavam no manual, isso se calhar continuará a acontecer, ou o professor limita-se ao manual, ou não dá mais nada para além do manual. Senão tem de fazer outras pesquisas (S. CC).

Uma professora afirma perentoriamente que não utiliza manual no 10º ano, mas sim no 11º ano; no 10º ano, a situação afigura-se-lhe diferente e é ela, a docente, quem orienta os alunos, encaminhando-os para outros materiais didáticos.

... No 10º ano não uso. (...) nós discutimos. (...) Depois oriento-os, escolho os textos para eles estudarem para o teste...do manual...(…) Mas (...) normalmente aquilo que eu lhes peço para ler como orientação para o teste ou para (...) a discussão (...) na aula, não são, exceto raras e honrosas exceções (...) textos de autor do manual. São as sínteses do próprio manual que eu lhes peço para ler. Depois começo a utilizar o manual no 11º ano. É assim (S. C).

Outra entrevistada critica os manuais de Filosofia e salienta que o papel desta disciplina enquanto formação para a Cidadania não é reforçado através dos manuais existentes:

... seria um documento de desorientação....de orientação é que não é. (...) eu não concordo com a maior parte das escolhas curriculares que estão na maior parte dos manuais, porque dão prioridade (...) a questões que se calhar eu acho de somenos importância (...) para a Filosofia (...) e não dão prioridade a outras questões importantes que de facto serão fundamentais para que se dê Filosofia como Cidadania... (S. R)

Outro subponto considerado foi a definição das **características de um bom manual**.

Para uma professora, um bom manual deve ser claro e organizado, ter atividades para os alunos e textos adequados, já que esses lhe parecem ser os elementos fundamentais.

....deve ser claro, na linguagem, sobretudo. Deve estar bem organizado (...) deve ter ilustrações, deve ser acompanhado por imagens, fichas de trabalho, de propostas de atividades...(...) E textos. (...) os textos. Era muito importante, os textos (...) O trabalho de texto é muito importante porque é um pretexto (...) para filosofar e....para eles também tomarem contacto com a leitura e, já que leem tão pouco (...) eu acho fundamental o trabalho de texto. (...) às vezes acham alguns textos difíceis....alguns textos difíceis. Mas eu faço sempre para (...) escolher os textos mais fáceis ou mais interessantes, ou mais apelativos. (...) Uma seleção (S. D).

A importância dos textos também é realçada por outra docente, que diz que um bom manual aproveita textos de filósofos, facto que aponta como fundamental numa disciplina como a Filosofia.

... eu acho muito interessante e que cada vez concluo mais: os textos dos filósofos são muito interessantes para os alunos. Eu acho que nada resultou melhor do que a Alegoria da Caverna que já no passado, que já há tantos anos, os alunos compreendem tudo ali através da Alegoria da Caverna. O Teeteto, a parte do Teeteto que nós damos para a abordagem da problemática do conhecimento, os alunos compreendem perfeitamente. David Hume, por exemplo (...) eu acho que estes manuais incorrem num erro tremendo que é ir buscar textos de jornais, textos jornalísticos que lhes parecem mais acessíveis para chegar aos alunos com os temas que nós estamos a tratar e não é (...) a melhor estratégia. Estou convencida disso (...) Acho que é útil os manuais terem esquemas, mas acho muito útil a apresentação de textos que possam ser trabalhados, os textos de autor, filósofos, que possam depois ser trabalhados pelos professores, explicitados, com uma linguagem mais acessível (...) mas devia ser por aí o caminho. (...) Os textos dos filósofos, de acordo com o escalão etário, aqueles com maior acessibilidade, mas os filósofos, eu acho que os filósofos, claro (...) Mas, por exemplo, Platão, é tão acessível, é tão propedêutico para os alunos, eu penso que sim...(...) Eu acho que é! Tem toda a atualidade, claro, compreende-se as questões que nós estamos ali a tratar (S. AA).

Para um professor, o que poderia marcar a diferença seria a inclusão nos manuais de Filosofia de informações sobre profissões e atividades ligadas à área filosófica, facto que já ocorre noutros manuais, nomeadamente os de Psicologia. Essa inclusão contribuiria para dignificar a imagem da Filosofia junto dos alunos.

... É fundamental. Por isso é que eu acho que um bom manual (...) seria decisivo. (...) Eu acho que seria fundamental que um capítulo sobre o Mundo das Profissões, qualquer coisa assim do género, sempre fazendo ligações (...) à Filosofia. Onde é que a Filosofia poderá ter lugar no mercado de trabalho (...) isso parecia-me ser importante. Ou então também ter um pequeno capítulo, uma coisa curta (...) sobre (...) as várias aplicações da Filosofia. (...) Por exemplo, Filosofia para Crianças (...) acho que seria muito mais vantajoso, mesmo que fossem duas ou três páginas, uma coisa insignificante, não era por isso que o manual ia ficar mais pesado (...) mas (...) era ali um bom material para os alunos perceberem, ah, afinal isto pode ser útil para alguma coisa (...) E então andam os professores durante um ano inteiro, ou durante dois anos, neste caso, a tentar mostrar que aquilo pode ser aplicado, quando isto deve ser o início (S. L).

Para outra docente, um bom manual é aquele que integra harmoniosamente elementos culturais de diversas proveniências, é eterno e não fica fora de moda.

... Noto com agrado meu, que os livros estão a seguir a linha que eu defendo que é a linha holística do saber em que há (...) mais referências, há uma diversidade, uma riqueza que eu acho importante para elevar a cultura geral dos alunos (...) Acho que estão a fazer um esforço para implementar livros de qualidade e (...) adequados à nossa realidade de consumo. (...) Se o livro for bom, é eterno... (...) É imortal e eterno. Se o livro for uma reprodução da lixeira (...) do mundo tecnológico, então não vale a pena... (S. Q)

Outra entrevistada sugere algumas alterações nos manuais que lhe parecem ser fundamentais:

... os manuais que nós escolhemos (...) tem de se escolher um manual, o manual do 10º ano é super simplista, mas é um manual que tem uma orientação para o aluno que lhe permite de algum modo estudar, mas.....tem (...) uma organização curricular que (...) nem sequer corresponde muito ao programa (...) os meus manuais estão totalmente reescritos ao lado....têm títulos, têm subtítulos, ainda no outro dia eu mostrei (...) ao responsável da Asa que veio ali à escola e eu disse-lhe (...) o meu manual, quer levar consigo? Quer ver, aqui falta título, aqui falta subtítulo, este tema que está aqui tem de estar no fim, este tema que está no fim tem de estar no princípio, (...) acho que (...) era necessária uma grande renovação, uma séria daquilo que é o manual de Filosofia como instrumento de trabalho. Porque a Filosofia (...) não temos nada que trabalhar com aprendizagens formalizadas, nós temos de fazer construções de percurso e (...) este programa permite que isso seja feito, mas não há nada que nos permita fundamentar a nossa prática, porque não houve formação em diferenciação pedagógica e porque (...) os manuais também não apontam para isso. O resultado é que as pessoas acabam por lecionar de uma forma mais tradicional, elevando aqui, elevando ali, faz uns híbridos, mas os manuais (...) não permitem, per si, nenhum tipo de diferenciação pedagógica (S. R).

Outras docentes chamam a atenção para a **Diversidade de opções na mesma escola**, que resulta das ideias diferentes que os professores do mesmo departamento têm sobre os manuais. Esse facto leva a que nem todos os docentes da mesma escola recomendem ou utilizem o manual que foi adotado, procurando outros recursos ou até outros manuais, mesmo que sejam alheios àqueles que oficialmente foram adotados.

Dificuldades em obter consenso sobre os manuais
Unidades de Registo

... No meu departamento (...) há duas linhas muito diferentes de atuação em contexto de sala de aula, e isso leva-nos a fazer a opção pelo livro (...) quando o colega é mais disperso, mais criativo, que (...) é o meu caso, opta por livros (...) de mais difícil apropriação. Tanto, que tem que assumir. Principalmente por parte dos alunos. Mas então esse é um trabalho que tem de ser feito por mim. (...) eu não quero que os livros deem tudo aos alunos... (...) vou. Mas é a minha maneira (S. Q).

“É difícil, é. E que depois há muitas, muitas linhas e há colegas que gostam mais de uma linha mais analítica e há outros colegas que gostam de uma linha também ligada a outro tipo de abordagens (...) é difícil e eu acho que o grande desafio do professor de Filosofia é também gerir tudo isso e fazer a melhor....a abordagem mais correta também dentro do universo que tem, porque o universo de alunos é tão diverso (...)” (S. J)

“(...) E acho que isto vai ser sempre assim. Nunca há um consenso (...) Impossível” (S. Q).

Outra docente salienta ***experiências boas e experiências más*** relativas aos manuais: em primeiro lugar, confessa que as experiências dependem muito do manual em questão, adiantando que em certos casos, já teve necessidade de procurar textos complementares.

... Dos manuais (...) a minha relação com os manuais depende um pouco do manual em causa. Já tive (...) necessidade de recorrer a muitos textos, porque achava que o manual não fornecia em termos (...) de linguagem, textos adequados que fossem acessíveis aos alunos, e também já tive experiências em que não forneci (...) muitos textos (S. Y).

Em segundo lugar, a docente acha que é sempre ao professor de Filosofia que compete conduzir o percurso das aulas, com manual ou sem ele. Com a orientação do professor, as suas indicações e referência a alguns percursos do manual, poderão obter-se resultados significativos.

... O que eu acho é que as pessoas em geral devem-se preocupar um bocado com a coerência (...) dos percursos (...) que fazem relativamente à apresentação do programa. Porque eu penso que nós podemos (...) estabelecer que um certo assunto pode ser antecipado (...) pode ser articulado com esta ou aquela matéria, e isto agora é preciso é a pessoa (...) estabelecer previamente como é que vai abordar o programa (...) como é que vai (...) lecionar os vários conteúdos e como é que os vai relacionar, porque não tem de seguir exatamente aquela frequência, há articulações que são interessantes, permitem poupar tempo, evitam repetições, e em função dos trabalhos ou dos projetos que a pessoa pretende desenvolver, às vezes até antecipa certos conteúdos e isso pode ser importante. Agora, tem de ser feito é com uma certa coerência (...) E outra coisa que eu acho importante é, os alunos perceberem sempre as várias articulações que pretendemos fazer, devem ser explicadas aos alunos. (...) é como eu lhes disse e eles depois acabam por reconhecer isso, ajudá-los a organizar o estudo. E no 10º ano isso foi muito importante. Eles pegavam no manual e pegavam naquilo e tinham as aulas e depois estudavam (...) pelo livro, verificavam se sabiam responder a todas aquelas questões ou não. (...) para os alunos que não estudam e que não são sistemáticos na organização do estudo, isto acaba por não servir para nada, mas os que são aplicados e que têm aspirações a ter boas notas, eu acho que isso lhes introduz uma ideia de ordem e de organização no estudo que é importante e que eu tenho vindo a verificar que depois, em termos de resultados, conseguem (...) melhorar os resultados (S. Y).

Para outros professores, existem ***Melhores manuais na atualidade***, que resultam do maior cuidado e atenção que são postos na sua elaboração. Um docente refere que existe atualmente maior cuidado na adoção dos manuais e também na sua elaboração, derivando os resultados que encontra e que lhe parecem proveitosos.

... tem havido uma atenção dada, quer pela nossa parte (...) em relação às escolhas dos manuais, e em todas as escolas por onde eu tenho passado tem-se verificado muito (...) essa atenção, somos um pouco mais exigentes agora nas escolhas dos manuais, na atenção dos manuais, no tipo de linguagem que os manuais usam, no rigor científico dos conceitos que são apresentados, é qualquer coisa de muito importante sobretudo na disciplina de Filosofia, e nós próprios gostamos de passar essa imagem aos alunos e gostamos de levar à prática essa ideia do rigor científico e da objetividade dos conceitos (...) acho que tem havido um cuidado crescente na elaboração dos manuais e também um grau de exigência grande, as coisas estão relacionadas (...) da nossa parte em relação aos próprios manuais... (S. K)

Para uma professora, dada a uniformização que encontra nos manuais atuais, existem características similares e graus de qualidade que lhe parecem ser aceitáveis. Ainda assim, a docente refere casos em que os manuais para o mesmo ano letivo são tão diversos que mais parecem inspirados em programas diferentes, destacando que os

manuais devem estar orientados para a realidade e as situações peculiares dos alunos do ensino secundário.

... a minha opinião sobre os manuais atualmente, acho que tem havido, de certa maneira (...) um certo caminhar para uma maior qualidade (...) e embora (...) ainda exista aí no mercado e eu penso que isso para a nossa disciplina também não é positivo, alguns que (...) se tu pegares em dois manuais do 10º ano até te parece que ficas com ideia que são disciplinas diferentes (...) mas a maioria não, acho que caminha já mais ou menos dentro das mesmas linhas e eu penso que isso é bom. É bom porque (...) eu defendo o seguinte, uma coisa é as universidades (...) Outra coisa (...) é a realidade e é a adaptação da Filosofia com manuais à realidade (...) E que não são filósofos nem têm qualquer pretensão de vir a ser filósofos nem sequer lá perto (S. P).

Um docente salienta que um bom manual facilita o trabalho de todos, relatando a situação lamentável das fotocópias, que se vive em muitas escolas.

... eu acho que um bom manual é importante, porque eu já me aconteceu ter manuais maus e passei o ano inteiro a dar fotocópias, e (...) dá muito trabalho, a escola gasta recursos, também não faz muito sentido eles gastarem o dinheiro no manual e depois estarem a pagar fotocópias (S. Z).

O mesmo docente considera que existem atualmente bons manuais, valendo a pena trabalhar com eles, e dá como exemplo “*A Arte de Pensar*”⁵¹³. Este professor mostra-se muito preocupado com as escolhas que se fazem ao nível dos manuais, já que quando existe qualidade e rigor, o trabalho que daí resulta é completamente diverso.

“(...) Penso que atualmente existem alguns manuais bons em Portugal penso que faz sentido referir, a origem do processo é A arte de pensar...(...)” (S. Z)

“(...) Eu, para mim, o único problema é se o manual é mau, se o manual é bom, ótimo (...) e nós este ano escolhemos a arte de pensar no 11º ano...” (S. Z)

Assim, para este professor, existem de facto manuais que são muito bons, que lhe facilitam o trabalho e que representam, de alguma forma, modelos praticamente revolucionários de conceção de manuais escolares.

O professor tece rasgados elogios aos manuais *A Arte de Pensar*, do 10º e do 11º ano. Mesmo em escolas onde esses manuais não foram adotados, alguns professores confessam que os utilizam como materiais de apoio ou de consulta.

É ainda o mesmo professor que compara os materiais que existem atualmente para a disciplina de Filosofia com outros com que já trabalhou, salientando as diferenças existentes entre eles. Na sua opinião, existem atualmente muito bons manuais, estando entre eles *A Arte de Pensar*, *Criticamente* e outros, e no seu entender, a existência

⁵¹³ Existem manuais de Filosofia para o 10º ano e para o 11º ano Manuais intitulados “*A Arte de Pensar*”, da Didática Editora, cujos autores são para o 10º ano, Almeida, Costa, Teixeira e Murcho, e para o 11º ano, Almeida, Teixeira, Murcho e Mateus, à data adotados numa das escolas secundárias do distrito de Faro. Na época em que as entrevistas foram realizadas, um inquirido já refere a recente adoção deste manual para o 10º ano na sua escola, dado que entretanto o período de vigência de adoção dos manuais referidos no estudo 1 estava a terminar.

desses materiais tão bem concebidos já não justifica que os professores não utilizem os manuais. Para este docente, é importante que cada professor saiba utilizar os bons manuais quando existem e retirar proveito deles.

... Atualmente há uma série de manuais, temos “A arte de pensar” no 10º, temos o “Críticamente” e outros. (...) com “A arte de pensar”, as coisas alteraram-se e começámos a discutir de facto os temas essenciais da Filosofia, os temas que fazem parte da tradição filosófica. Hoje em dia, mesmo os manuais de que eu não gosto apresentam de facto a descrição do conhecimento, da verdadeira e justificada e já não têm o Piaget, houve uma evolução. (...) atualmente estamos muito melhor servidos e temos melhores instrumentos. Mesmo com a internet, também há muitos sites, há muitos blogues que disponibilizam materiais, em que os professores podem trocar impressões, existe (...) um conjunto de materiais a que é fácil ter acesso e (...) só faz mal quem quer. (...) há pessoas que, quando falam de manuais, é como se os manuais fossem (...) anti.....um bom professor não utiliza manuais porque não são....deve ser criativo e utilizar o manual, seguir o manual não é ser criativo. A questão é se o manual é bom, se é adequado, se apresenta corretamente os problemas. Se for mau o manual, é bom não seguir, eu houve anos em que (...) como o aluno tinha comprado, bom, lá tinha de usar alguma coisa. Às vezes usava as imagens, ok, agora página 180, vamos analisar esta imagem, esta fotografia, esta banda desenhada....porque os textos, as explicações era impossível. Os manuais estavam todos cheios de erros, por exemplo, a maneira como se definia dedução, é errada, a dedução não parte sempre do geral para o particular...acho que isso é uma definição errada de dedução. (...) quando se começou a dar Lógica a sério, o conjunto de asneiras, de disparates que se dizia nos manuais sobre Lógica, a noção de verdadeiro, de validade, definições inacreditáveis sobre a validade formal, a validade material, em vez de se distinguir validade e verdade, distinguia-se uma validade material e uma validade formal, era uma confusão do princípio ao fim.....e (...) quando se tem instrumentos de trabalhos desses, é bom não utilizar, agora quando se tem um bom instrumento de trabalho, acho que (...) não revela falta de criatividade nem de autonomia utilizá-lo. Parte das críticas que se fazem às vezes à utilização de manuais, independentemente da qualidade deles, eu acho que tem a ver em última análise com uma desvalorização, que vem das Ciências da Educação, dos conteúdos, do conhecimento. Em que supostamente o que conta são as competências... (S. Z)

O professor destaca assim os manuais *A Arte de Pensar* (do 10º e 11º anos) considerando-os representativos de uma melhoria significativa e revolucionária para a disciplina de Filosofia.

.... A arte de pensar mudou completamente o modo como a Filosofia estava a ser, pelo menos para muitos professores, estava a ser ensinada em Portugal, A arte de pensar é uma coisa que está ligada às pessoas que fizeram a A arte de pensar e que é a Coleção Filosofia Aberta. A minha experiência é assim, o que esse manual e essa coleção deram foi uma coisa que eu sempre procurei mas não tinha muitos meios, não tinha instrumentos, tentava criar eu, às vezes de uma maneira um pouco tosca, pouco eficaz, outras vezes melhor, e (...) esses manuais, esse manual e os livros dessa coleção deram-me instrumentos que eu antes não tinha, (...) que não estavam traduzidos em Portugal, que não havia em Portugal, tentava traduzir eu os textos, e com o manual A arte de pensar e essa coleção, a quantidade de textos que eu tinha de inventar, etc, diminuiu muito. (...) acho que é uma abordagem da Filosofia correta, no sentido que valoriza a clareza da linguagem e procura mostrar que a Filosofia é uma discussão dos problemas do mundo e é um saber, digamos assim, problemático, que temos sempre um problema e temos várias hipóteses, as várias teorias e o que é suposto um professor de Filosofia dar é discutir os vários problemas. Antigamente havia manuais, a propósito da liberdade, que começavam por referir rapidamente umas teorias de gente primitiva que é o determinismo, mas claro que a liberdade, e davam como adquirido que existe liberdade, faziam essa abordagem, parecia um catecismo, era um sermão sobre a liberdade. Na verdade o problema da liberdade, o livre arbítrio, é profundamente complicado, existem teorias muito profundas, existem ideias muito inteligentes negando que haja liberdade, também existem teorias muito profundas afirmando que há liberdade, há argumentos a favor, há argumentos contra, e o que é suposto é fazer isto nas aulas, é discutir argumentos a favor e contra. Eu antes tinha que eu inventar, agora já tenho, eu dei o exemplo da liberdade, mas em relação à maior parte dos temas de Filosofia podia dizer a mesma coisa. Antes da arte de pensar, os manuais não apresentavam a Filosofia problemáticamente (S. Z).

Apesar de ser considerado um bom manual, *A Arte de pensar*⁵¹⁴ é apontado por uma professora como um manual difícil, cujos textos são demasiado complexos para os alunos.

... Demos alguns textos.....sim.....relacionámos alguns textos, outros arranjámos, tirámos de outros manuais, recorremos (...) a outros manuais....procurámos sempre textos que estivessem adequados à faixa etária, linguagem acessível aos miúdos. Porque eu sempre tive um grande problema com o manual “a arte de pensar”. Porque é um manual muito bom em termos científicos, é um manual muito bom, mas que sempre teve uma linguagem um bocadinho complexa para o aluno. Embora este ano tenham melhorado (S. CC).

Outra professora acha que existe ambiguidade sobre o manual *A Arte de Pensar*, já que este se enquadra numa linha de pensamento que não é a sua e com a qual não se sente à vontade a trabalhar. Apesar disso, a docente confessa que ainda não trabalhou com esse manual, embora o aponte como inovador.

... o manual talvez mais inovador, embora isto possa ser visto no sentido negativo e no sentido positivo, é realmente o manual que eles têm no mercado, a Arte de Pensar (...) Mas digo-te que (...) eu nunca trabalhei com aquele manual...(.) Mas se de repente fosse obrigada a ir para uma escola onde fosse obrigada a trabalhar com um manual daqueles, aquilo para mim seria uma enorme dor de cabeça. Porque aquilo vem numa linha anglo-saxónica que não tem nada a ver com a nossa formação...(.) Não tem.....aquilo é uma coisa complexa mesmo (...) Sim, se aquilo for levado mesmo com rigor, e acho que é isso o que se pretende, não é qualquer pessoa de ânimo leve que trabalha com um manual daqueles. Curiosamente até penso, não sei se é verdade se não, mas está extensível uma aceitação (S. P).

Quanto ao subponto ***Imagens dos manuais***, alguns entrevistados salientaram que as utilizam na sala de aula. Para um docente, as imagens dos manuais podem ser aproveitadas para refletir sobre os vários assuntos que se apresentam no programa. Outra inquirida confessa que algumas vezes aproveita as imagens que são significativas, passando-as para acetatos para as comentar nas aulas. Outra professora também confessa que utiliza imagens dos manuais, embora essa utilização seja muito mais espontânea do que pensada ou propositada.

Aproveitamento das imagens dos manuais na sala de aula
Unidades de Registo

<i>...sempre que possível parto daquelas que aparecem inseridas (...) nos manuais. (...) mais no 10º do que no 11º ano, não tanto pelos manuais em si mas por uma questão de conteúdos programáticos, faço isso mais ao nível do 10º ano do que no 11º ano. (...) Normalmente passo as imagens (...) de uma forma (...) De acetato ou papel para eles verem, consoante o tipo de papel para eles verem. Consoante o tipo de trabalho que esteja a fazer. Por vezes trago os meus próprios livros, porque pode interessar fazê-los trabalhar em pequenos grupos e refletirem a partir dali. E (...) interessa-me mais que seja assim para que haja uma menor dispersão ou recurso ao diapositivo, aos acetatos, é o que faço mais facilmente. Ao powerpoint menos, embora também acabe por fazê-lo, porque aí às vezes pode verificar-se a vantagem de, juntamente com a imagem, de ir sugerir um pequeno percurso esquemático (...) de análise ou de reflexão crítica, após a transmissão da imagem (S. K).</i>

⁵¹⁴ Dado que a docente em questão não especifica tratar-se do manual do 10º ou do 11º ano, deduz-se que a crítica que está a fazer se refere a esses manuais em geral, já que os autores são os mesmos e também as intenções do manual, bem como a estrutura subjacente.

Aproveitamento das imagens dos manuais na sala de aula

... Quando elas são muito importantes é que faço acetatos...(...) E utilizo essas imagens, sim, por exemplo, eles fazerem um comentário de uma imagem a propósito da pobreza, para eles fazerem uma descrição da imagem. (...) a questão da objetividade ou da subjetividade ou dos valores pode ser perfeitamente desencadeada a partir de uma imagem ou um exemplo....mas quando as imagens são importantes, eu passo para acetato e...(...) faço uma ampliação... (S. I)

...eu sempre que possível trabalho as imagens que aparecem nos manuais, sobretudo as referências artísticas que aparecem nos manuais (S. K).

... Trabalho mais ou menos. Não é uma coisa muito sistematizada. (...) se calhar não as sei trabalhar convenientemente. Quando têm a ver e não é muito evidente porque é que estão ali, tento sempre que haja algum debate sobre isso. Porque é que os autores escolheram esta imagem aqui, para este sítio? E às vezes há ideias engraçadas que eu não me tinha lembrado (S. BB).

Alguns professores advertem para o perigo do uso excessivo das imagens nos manuais, facto que pode perverter as boas intenções subjacentes ao uso das imagens nos manuais escolares. Um docente destaca essa possibilidade, considerando que proliferam imagens cuja função é apenas decorativa, não tendo assim qualquer interesse.

...Mas ultimamente tenho notado, e das poucas propostas sobre as quais já refleti de alterações de manuais para o próximo ano letivo, que eu vi, penso que há dois ou três manuais, pareceu-me ver um recurso excessivo a suporte fotográfico cujo objetivo e a relação com os conteúdos dos textos não é muito clara e (...) ficamos sempre com a sensação que aparecem ali quase a título decorativo.....e isso parece-me sempre excessivo, ficamos sempre com a sensação que é para combater um pouco aquela ideia da queixa dos alunos no 10º ano (...) tantas letras e tão poucas imagens, não tem muito interesse pedagógico nem sequer científico, fiquei um pouco com essa sensação (S. K).

Outra docente desconfia da intenção propositada dos autores dos manuais em integrar as imagens com determinados fins, considerando que muitas vezes as imagens lhe parecem muito mais aleatórias do que propositadas:

...Mas de uma maneira geral, não há grande cuidado aí (....) Pode haver alguma preocupação, mas não me parece que as imagens estão lá para serem trabalhadas por si. São imagens que têm ou que fazem alguma analogia com aquilo que se está a tratar, mas não.....não, nem por isso. Pode suscitar alguma coisa, pode oferecer uma sensibilização para, ou então pode realmente acontecer que a imagem tenha realmente a ver com aquilo que está a acontecer (...) Mas não sei se é uma coisa muito....pensada pelos autores. Acho que é mais estético, é mais tornar o manual mais leve e se calhar mais agradável, do que propriamente ser material de trabalho para nós (S. BB).

Um professor, coautor de manuais de Filosofia, considera que alguns manuais se socorrem de imagens que não se relacionam verdadeiramente com os assuntos que estão a ser tratados e que essa também foi uma razão que o levou a construir o seu próprio manual:

...eu achava muito, os manuais, um festival de imagens e assim. A ideia que tínhamos (...) estou a falar em causa própria, mas foi (...) o que me levou a fazer o manual é que os manuais eram todos muito parecidos, parecia que se faziam uns pelos outros, faziam-se uns pelos outros, e então era muito assim, o autor vai colecionando coisas que vai vendo nos jornais, nos livros, e vai colecionando e chega ao fim e ao fim de quatro anos junta aquilo tudo, põe uma ordem naquilo, junta aquilo tudo e faz um manual de Filosofia. Juntar materiais e pôr ali (...) muitas vezes, que o professor achava interessante para ele. Eu acho que há coisas que são muito interessantes para mim mas que não me passa pela cabeça dar aos

alunos. São interessantes para mim como professor. De maneira que não é aquilo em que eu tenho interesse... (S. V)

A subcategoria ***Professores que são ou foram autores de manuais*** resultou do facto de dois docentes entrevistados terem sido ou serem atualmente coautores de manuais escolares. Essa circunstância deveu-se à sorte de os termos encontrado e de os mesmos se prestarem a falar sobre isso.

Uma entrevistada foi coautora de um manual de Psicologia há muitos anos. No entanto, foi interessante ouvi-la tecer algumas considerações sobre essa experiência.

...isso foi há muitos anos....(...) foi mesmo há muito tempo e há aí grandes diferenças de certeza, porque nós nem sequer precisávamos (...) de criar materiais (...) era só um manual, um manual...(...) E nós tivemos por um lado a sorte, nós, porque fui eu com outro colega, eu e o (...) que fizemos, na altura a Texto Editora não tinha nenhuma equipa a trabalhar Psicologia (...) dessa maneira posso dizer que tivemos as portas abertas. Obviamente que se o material (...) não tivesse algum rigor ao nível pedagógico e científico, ele não poderia ser aceite (...) Mas de certa maneira (...) não tínhamos um manual e não andámos a bater às portas a ver quem nos queria (...) tivemos (...) essa vantagem (S. O).

A docente acrescenta que na época, há mais de vinte anos, os manuais não eram acompanhados dos elementos que hoje existem, tampouco existindo meios tecnológicos como os atuais:

...foi nesse ano que se começou a apresentação dos manuais, que não se fazia. (...) penso (...) que havia (...) um menor rigor, uma menor exigência do que agora, pela ausência de quantidade....porque agora é inconcebível, um manual tem powerpoint, tem transparências, tem livro do professor, tem caderno do aluno, e nós não, fizemos só o manual (...) notava-se aí... (S. O)

Embora existam grandes diferenças entre essa situação e a atualidade, a docente recorda episódios ligados a essa experiência, salientando a importância que teve para si o treino da escrita para os outros lerem, bem como a riqueza resultante dessa experiência.

... para mim, foi muito importante, foi que eu (...) aprendi a escrever...(...) Porque uma coisa é eu escrever e ler, por exemplo, outra coisa é eu estar a explicar um texto e por exemplo dar a outra pessoa a ver se tinha percebido ou não tinha percebido...(...) para mim foi extraordinariamente importante nisso, na organização mental e como se escreve, como é que se começa, se está explicado, se não está explicado, se está suposto, se está implícito, se está explícito, e para mim foi difícil, foi um trabalho de facto muito, muito rico (S. O).

Outra experiência, bem mais recente, é a de um professor, presentemente coautor de manuais para o 10º e o 11º, já adotados em escolas do país, que confessa as razões que o levaram a aceitar esse projeto e que se prendem com a necessidade de encontrar um manual com o qual se sentisse bem a trabalhar:

...Porque é que eu fiz o manual? Havia já tantos manuais! O que é que me levou a fazer o manual? Fomos vários autores e a ideia foi minha mesmo (...) a proposta foi minha e fui eu (...) que inicialmente propus aos meus colegas fazermos um manual, aos outros coautores do manual. O que é que me levou a fazer um manual? Quando eu fiz o manual havia dezassete ou dezoito manuais no 10º anopara aí vinte

ou quê. (...) decidi fazer o manual por uma razão muito simples, porque não usava manual. E tinha um trabalhão diabólico a preparar, para dar fotocópias, às vezes pagas por mim, e materiais para os alunos, porque não conseguia trabalhar com os manuais. Eu não estou a fazer aqui nenhum juízo de valor em relação aos outros manuais, não estou. O problema provavelmente até era meu, não conseguia trabalhar com os outros manuais. (...) dos dezasseis ou dezassete manuais, não conseguia ainda encontrar um (...) palavra de honra, não se trata de arrogância, não se trata de nada, não conseguia trabalhar com eles. Então, e cheguei à conclusão que existiam outros colegas que sentiam exatamente a mesma dificuldade e que encontravam as mesmas (...) falhas ou deficiências nos manuais que tinham, que eu. Nós queríamos ver Filosofia nos manuais e era um bocado difícil encontrar lá a Filosofia. Tinha de ser um trabalho muito grande. E então, foi por isso que decidimos fazer um manual (...) para.....o trabalho com o manual depois de fazer o manual, digamos que eu me vi livre de toda aquela tralha das fotocópias e dos textos e dessas coisas todas. (...) é muito fácil para mim trabalhar com o manual que eu fiz (S. V).

O docente confessa que muitos manuais que existiam quando decidiu fazer o seu, não passavam de coletâneas de textos amontoados sem nexos entre si, salientando que é fundamental que um bom manual integre harmoniosamente as explicações e o enquadramento dos conceitos com os textos, propondo atividades:

...A razão principal por que eu fiz o manual foi essa, e também porque encontrava nos manuais, muitas vezes encontrava nos manuais uma simples coleção de textos (...) os alunos também precisam de estudar um pouco, de preparar, de conhecer as teorias (...) e (...) encontrava muito meras coleções de textos em que havia depois pequenas partes em que os autores faziam ligação de uns textos para os outros. (...) E eu via muitos manuais assim, de facto. Agora não....acho que estão melhor. E não se dá a Filosofia com consulta de textos. Até porque a Filosofia não é sobre textos, a Filosofia é sobre ideias. (...) as ideias aparecem nos textos, mas podem não aparecer nos textos....os problemas... (S. V)

Para este professor, é essencial que os alunos entrem em contacto com os filósofos e as suas obras. Embora esse facto seja difícil e a linguagem dos filósofos parecer hermética aos adolescentes, o docente acha que esse papel cabe ao professor, apoiado em manuais que contenham esclarecimentos e textos. Nesse sentido, deve decorrer o trabalho do professor, explicando e comentando, defendendo que cabe a cada professor a formulação de problemas filosóficos para colocar aos alunos.

... eu acho que os alunos têm de entrar em contacto com a tradição filosófica, com os textos dos filósofos, com a palavra dos filósofos, é dialogar com os filósofos, mas somos nós que temos de os preparar para chegar aí....não é começar por aí! Isto é inverter as coisas completamente. Nós é que temos de os preparar....até porque (...) os filósofos não escreveram (...) para adolescentes de catorze e quinze anos. Os filósofos escreveram uns para os outros (...) os alunos serem atirados para a frente logo desde....isto é a melhor maneira de perder os alunos, e definitivamente. (...) nós é que temos que os preparar, temos de lhes colocar os problemas, fazê-los ver o que é um problema, fazê-los esbarrar com os problemas, depois em relação àquele problema, podemos ir por aqui ou podemos ir por ali, que justificação tenho para ir por ali? (...) essas foram as razões por que....um manual tem de ser um complemento da aula, mas tem de ser um complemento da aula, em primeiro lugar que esteja ao nível dos próprios alunos, e a finalidade fundamental é fazer isso com o manual, os alunos cheguem ali e consigam ler tudo, compreender tudo (S. V).

O papel do professor é essencial e determina a atitude dos alunos quanto à disciplina de Filosofia. A terminologia filosófica pode ser complexa, adverte o docente, mas cabe sempre ao professor esclarecer os alunos, com o apoio de textos orientados:

... Claro que na Filosofia há terminologia técnica, vocabulário próprio que de vez em quando tem de se introduzir, não podemos utilizar sempre a mesma....temos de ir alargando o leque semântico (...) mas cada vez que se introduz, e às vezes é mesmo necessário, um termo técnico na Filosofia, imediatamente a seguir defini-lo e se necessário, dar exemplos. É isto que os manuais não fazem, praticamente. (...) é agradável saber que um aluno estuda pelo manual e compreende o manual. Nós podemos dizer assim, mas o que é que está o professor a fazer, não é para ajudar o aluno? Claro, o professor está para ajudar, a discussão filosófica às vezes é uma discussão que começa a ser um bocado intrincada (...) há argumentos, por vezes um argumento é a conclusão de um outro, e tal.....nós podemos saber orientar por aí: Mas eles precisam de saber o que estão a ler e acompanhar a discussão. E com textos soltos. (...) o curioso é que muitas vezes liam textos que nem sequer tinham relação com o tema que estava a ser tratado... (S. V)

Este professor salienta ainda elementos, considerando-os determinantes para a seleção de um manual (ou para a sua elaboração) e que podem determinar a diferença entre o bom e o razoável ou mesmo medíocre instrumento de trabalho.

... O manual deve ser (...) o mais imparcial possível na apresentação das figuras filosóficas. E o mais cuidadoso possível na discussão das diferentes teorias. E o mesmo com uma teoria com que eu eventualmente não simpatizo. É que me agrada saber que chego ao fim do ano e o aluno não sabe nada daquilo que eu penso. As questões sobre o aborto, na Ética aplicada, sobre a eutanásia, sobre a pena de morte, ele não sabe o que eu penso. Eu digo, então no final do ano letivo, se for preciso, eu exponho a minha posição. (...) Por vezes, nós ouvimos os alunos dizer, ó professor, ainda há filósofos? Ainda há....mas porque é que os alunos perguntam isso? (...) E mulheres. Mas porque é que eles perguntam isso? Porque é a ideia com que eles ficavam quando contactavam com os manuais de Filosofia e com a Filosofia.....é claro que há filósofos! (S. V)

Relativamente aos benefícios económicos para quem elabora manuais, comparam-se as respostas dos dois professores entrevistados, tendo a primeira sido há muito coautora de um manual e o segundo sendo presentemente coautor de manuais para o 10º e o 11º ano. A docente confessa que, por não haver grande concorrência de manuais na época e o seu manual ter ficado bem organizado, retirou benefícios económicos dessa experiência, tendo o manual sido muito vendido.

...E tivemos também a vantagem de um ano que a coisa se vendeu muito bem (...) foi vantajoso economicamente, inclusivamente, que é uma coisa que não se pode deitar fora. (...) não posso de modo nenhum comparar com a situação atual... (S. O)

Contrariamente à docente, o professor confessa que não tem obtido resultados económicos com a elaboração do manual. Para ele, há outros aspetos que determinam o êxito de um manual e que hoje em dia passam pelo acompanhamento constante dos autores de manuais aos seus utilizadores (professores e alunos).

... nós, nós decidimos fazer um manual, a equipa fez o manual e (...) não foi para ganhar dinheiro. Não temos nada contra ganhar dinheiro, sabe sempre muito bem, mas não foi a preocupação nem a primordial nem a secundária....porque senão não éramos cinco pessoas a fazer um manual. Mas (...) decidimos que queríamos mesmo intervir na qualidade do ensino (...) que nós julgamos ser a qualidade, podemos discutir isso (...) do ensino da Filosofia. Tentar elevar os padrões, o nosso contributo no ensino de Filosofia, tentar elevar os padrões com o nosso contributo no ensino da Filosofia, e tentar colocar padrões internacionais aceitáveis. (...) e decidimos que não nos limitávamos, agora fazemos o manual, tomem lá o manual nas escolas, adotem-no, tchau, daqui a quatro anos voltamos a ver-nos....quando vierem as próximas seleções, agora já nos deram o dinheiro e pronto. Não! A nossa ideia não é essa, não é rigorosamente nada essa! É estar permanentemente em contacto com os professores que utilizam o

manual, apoiá-los e eles apoiarem-nos a nós (...) por isso é que nós criamos um site e um fórum de discussão. Nós temos no fórum de discussão do manual trezentas e tal pessoas, a maior parte delas, a esmagadora maioria delas, professores. Também temos alguns alunos, quer adotem o manual quer não adotem, que nos colocam dúvidas, fazem objeções, que nos colocam perguntas (...) Tivemos uma troca de mensagens na ordem dos milhares, milhares, vários milhares. E há pessoas que gostam, pessoas que não gostam, nós respondemos abertamente a todas, discutimos abertamente com todas, não numa atitude, nós agora estamos ali a dar apoio, não, nós entendemos que o apoio é discutir entre iguais, pessoas que nos apoiem e aí nós recolhemos muitas ideias preciosas para melhorar os manuais (S. V).

Para este professor, é fundamental que os manuais sejam criticados por quem os utiliza, destacando as vantagens decorrentes do contacto entre os autores e o público que os meios tecnológicos hoje propiciam, sendo essa uma dimensão filosófica muito importante.

... Quero dizer que temos muito feed-back, constantemente feed-back (...) até de erros e de gralhas temos no manual e a felicidade que temos que nós apresentamos no próprio site, quer dizer, há aqui um erro na página tal, agradecemos à pessoa que o detetou, porque nos manuais e Filosofia há erros e as pessoas cometem erros, todas as pessoas (...) é por isso que se formos ver ao prefácio do livro tem lá agradecimentos a muita gente. (...) Eu já cometi muitos erros, mas tenho o cuidado agora de não pôr no papel antes de discutir com os outros, pôr no papel e discutir com os outros ajuda-me a evitar muitos erros crassos. (...) mas o feed-back em relação a isso tem sido, estou a falar em causa própria, mas tem sido de facto (...) bastante positivo, até porque o número de escolas que utilizavam o manual está aumentar. E tem sido (...) bastante positivo porque (...) nós respondemos às pessoas e corrigimos de acordo com as críticas que as pessoas nos fazem. Têm-nos feito críticas muito boas. Têm-nos feito críticas muito boas, não temos problema nenhum em corrigir. E em melhorar o nosso trabalho e agradecer às pessoas. (...) desafiamos as pessoas a fazer aquilo que qualquer filósofo deve fazer: ser crítico em relação às coisas (S. V).

Na subcategoria **utilização de manual nas aulas**, alguns entrevistados referem a adequação que fazem dos manuais que foram adotados.

Um professor confessa como o seu trabalho com os alunos se faz na quase totalidade, com base em textos do manual, já que não utiliza textos de outras fontes.

... eu não utilizo textos fora do manual (...) Não quer dizer que (...) não traga um ou outro mais significativo. Utilizo essencialmente o manual, porque acho que é a única coisa (...) que eles leem veridicamente e que lhes permite depois.....porque se eles tratarem o manual por tu, eles vão ter bons resultados nos testes. Se eu lhes vou dar dispersão com outros textos, eles depois perdem-se, não sabem muito bem organizar-se e (...) eu prefiro trabalhar (...) com força no manual (S. L).

Implícita ou explicitamente, encontra-se nas respostas deste professor a alusão a **questões éticas**: se o manual foi adotado na escola e os pais dos alunos o adquiriram, trata-se de um elemento de trabalho disponível, cuja rentabilização deve decorrer da melhor forma possível.

Outros entrevistados resumem essa problemática de forma mais explícita, salientando os aspetos éticos, económicos e práticos que justificam a utilização dos manuais escolares que foram adotados.

A questão ética é reforçada por outra professora que defende a utilização do manual conjuntamente com outros recursos. A docente confessa que não existe um manual ideal, cabendo a cada professor adaptar o manual existente às suas aulas e percursos específicos. A inquirida utiliza uma estratégia que consiste na elaboração de relatórios de aula por parte dos alunos, possibilitando a construção de outro elemento de estudo.

Defesa da utilização do manual por questões éticas

Unidades de Registo

... tem que ser, porque senão os alunos sentem que... (...) Desperdiçaram dinheiro. Além disso, o manual é um instrumento que eles têm em casa, e que está sempre ali, e que é o primeiro livro, instrumento com o qual eles se podem socorrer. Além disso, poupa-lhes trabalho de andarem a tirar fotocópias, de andarem a pesquisar, tem atividades, tem apontamentos (...) procuro usar o manual dentro das minhas possibilidades. Mas muitas vezes também vou buscar textos e apontamentos a outros manuais, cheguei várias vezes a elaborar os meus próprios apontamentos para dar aos alunos para eles estudarem, quando vejo que os manuais (...) não servem as necessidades, mas....eu acho que o manual é um instrumento, é um instrumento importante, e acho que devem continuar (...) a produzir, os alunos devem utilizar e nós devemos fazer um esforço por utilizar os manuais nas nossas aulas (S. G).

... há aqui uma questão importante que é também o preço dos manuais e aquilo que os miúdos investem num manual, a partir do momento em que há um manual que custa cerca de vinte euros, pouco ou mais de vinte euros, acho que nós temos obrigação de adaptar o manual, mesmo que não seja o manual ideal, porque nunca há, às necessidades deles. Claro que eu parto de textos que o manual tem para solicitar outro tipo de tarefas como a construção de esquemas, a construção de sínteses (...) porque isso também é tudo trabalhado, porque eles têm que saber fazer uma síntese, têm que saber (...) desenvolver um percurso (...) e pode-se partir de um texto (...) o manual é muito mais um pretexto para o trabalho do que outra coisa. (...) os manuais (...) têm sempre falhas, não há um manual ideal, mas eu acho que o nosso dever como professores é otimizar os recursos que temos. (...) Sim, utilizo o manual. (...) Eles estudam pelo manual e já há um outro recurso que eu também faço que é pedir a cada um....em cada aula, e vai pela numeração (...) da turma, peço que façam um relatório da aula e na aula seguinte esse que ficou a tomar notas, lê o relatório para a turma. Nós nessa altura corrigimos. Então esses relatórios ficam arquivados num dossier da turma e eles antes dos testes tiram fotocópias de todos os relatórios e é mais (...) um instrumento para eles estudarem (S. J).

...em primeiro lugar por uma questão pragmática. Os pais investem dinheiro nos manuais, os manuais não são propriamente baratos (...) alguns manuais (...) são muito interessantes para nós e pouco adequados às dificuldades que eles mostram quando começam a trabalhar com uma disciplina como a de Filosofia, e com o grau de exigência da disciplina de Filosofia no 10º ano. Tem uma linguagem que não lhes é acessível, nalguns casos é muito hermética, outros muitas vezes para evitar este tipo de problemas caem no pólo oposto, uma infantilização dos conteúdos filosóficos, uma desadequação que até eles estranham. (...) Eu utilizo sempre que possível, utilizo o manual, utilizo maioritariamente o manual. (...) ultimamente não tem acontecido, que (...) fosse uma escolha que estivéssemos obrigados a seguir por uma questão burocrática ou administrativa qualquer, estando o manual manifestamente desadequado. Ultimamente isso não tem acontecido. Claro que não me fico só pelo manual, utilizo muito outros materiais, fichas que eu faço com eles, outros textos que eu trabalhei com eles, outros textos que eu pesquiso, raramente repito materiais de uns anos para os outros, é muito raro isso acontecer, e (...) uso outros suportes. Sobre tudo, alguns que têm muito que ver com os meus interesses também, literários, filosóficos, artísticos (...) Mas sempre que possível eu privilegio a utilização do manual. Até porque...pareceria injusto os pais estarem a gastar dinheiro na compra de materiais que depois nós praticamente não utilizaríamos. A não ser que existam falhas significativas e que me pareçam graves, normalmente utilizo (S. K).

... Sim, utilizo o manual. E acho que nós temos de nos esforçar por utilizar o manual. (...) Porque eu acho que de facto os pais gastam muito dinheiro e não faz sentido. E além disso, o que eu normalmente costumo fazer, como já dei aulas em muitas escolas, é (...) tenho de adaptar as minhas aulas aos manuais. É mais ou menos isso, eu tenho de transformá-las em função dos manuais que tenho, mas isso (...) ao fim de uns anos, a pessoa também acaba por fazer isso automaticamente. Claro que há certos manuais que prefiro (...) e que prefiro trabalhar com uns em detrimento de outros, mas isso, nós temos o dever de usar os manuais e de fazer uma utilização orientadora para os alunos, não é utilizar tudo, é utilizar com critérios, é utilizar coisas que sejam significativas e orientar os alunos na orientação do manual, e eu isso procuro orientá-los bastante, muitas vezes, selecionar páginas, nem tudo interessa, e nesse aspeto acho que, para eles estudarem melhor, é preciso dar-lhes indicações mais precisas (S. Y).

... Tento, na escolha dos manuais, e a minha luta é um bocado isso, tentamos ser o mais rigoroso e o mais consensual possível, de modo a que os alunos gastem o dinheiro no manual, utilizarmos sempre que possível e de preferência aquele manual que os alunos têm, (...) e eu digo, é o material que sempre têm de trazer para a aula. A partir daí, o professor dá outros materiais ou não, (...) mas tentamos rentabilizar a partir do....e qualquer atividade, (...) tentamos planificar, de base, a planificação assim, com o material que o grupo escolheu, daí que a planificação de base é a mesma. (S. U)

... por uma questão ética, tenho que o usar. (...) cá para mim é um imperativo ético ter que usar o manual dos alunos. Eu não posso passar um ano e o manual...ficar em casa (...) Ou vir para a escola mas ficar dentro da pasta....por muito mau que o manual seja, primeiro temos que assumir a responsabilidade da escolha. Mesmo que eu vá para numa escola onde eu não fiz parte dessa escolha, mas (...) fizeram os meus colegas. Então....somos responsáveis por aquilo que está ali. Se somos responsáveis, por muito que nos doa, e muitas vezes torcemos a orelha com aquilo que escolhemos (...) é uma obrigação....em usar o manual (S. F).

... eu pessoalmente, não sou de opinião de se ignorar o manual....por duas razões: primeira, a escola adota, os pais compram, investem (...) segundo, porque a maior parte dos alunos não tem outra....fonte de informação (...) ter, têm, têm a net, todos têm acesso à net (...) é dada na escola. Só que a grande dificuldade está em descodificar a quantidade imensa que a net lhes proporciona (...) eles não têm capacidade para fazer essa descodificação....e no manual têm o essencial das temáticas. Eu sou (...) apologeta de um manual... (S. E)

Outra professora refere a questão económica: já que o manual foi adquirido, não faz sentido ignorá-lo, pedindo aos alunos para gastarem mais dinheiro em fotocópias. Como outros entrevistados, também esta docente recorre a recursos complementares (textos de outras origens, alguns literários, poéticos e outros).

Na mesma linha de ideias, outras docentes explicam que compete ao professor da disciplina utilizar o manual e adaptá-lo aos seus próprios percursos. Estes professores defendem a utilização dos manuais, embora com critérios que permitam a sua rentabilização crítica.

As questões éticas na utilização do manual por parte dos professores e a imagem que se transmite aos alunos e aos seus pais, é salientada por outra professora que reforça a importância dessa escolha, mesmo quando não foram os próprios professores a fazê-la.

O manual deve ser utilizado por professores e alunos, salienta outra entrevistada, enunciando diversas razões, advertindo para o perigo que existe em algumas pesquisas bibliográficas que se fazem na *internet*.

Assim, são vários os docentes que defendem a utilização do manual por razões éticas, podendo ainda utilizar outros materiais, já que a adesão ao manual adotado não significa que o professor fique prisioneiro de uma orientação apenas, mas sim que se trata de um elemento de trabalho que foi adquirido pelas famílias dos alunos e que é comum a todos.

A utilização do manual por parte do professor pode não ser constante, ocorrer apenas para determinados fins ou conjuntamente com outros materiais. Neste caso e na sequência do subtema anterior, salienta-se a ***utilização do manual com documentos complementares***.

São vários os docentes que se pronunciam sobre este assunto, concordando no facto de todos eles procurarem elementos de apoio fora do manual, o que não significa que não o utilizem também.

Uma professora diz que os manuais não diferem muito uns dos outros, defendendo que compete ao professor fornecer outros complementos de análise, sobretudo textos mais atualizados sobre assuntos que sejam recentes. Outra docente também defende que o manual pode ser orientador para os alunos, embora caiba ao professor fornecer outros instrumentos complementares. Para outra inquirida as falhas encontradas no manual adotado pela escola onde leciona são colmatadas com o recurso a outras fontes. Assim, o manual é mais um elemento de trabalho e de pesquisa, um documento de consulta,

cujas vantagens é a de todos os alunos o terem e assim poderem em simultâneo consultar os mesmos documentos.

Utilização do manual com materiais complementares

... O manual (...) acho que, de certa forma, são todos iguais. Não é mau, o próprio nome indica, manual é para ter na mão (...) manual é para ter na mão, para ter ao pé, folhear em casa....de vez em quando e é um grande negócio (...) Os manuais têm um negócio nacional. (...) Quando não havia, fiz tantos (...) Conseguimos, conseguimos, até é mais interessante. Nós temos tantos textos, recortes de jornais, por exemplo, atuais, que isso é muito mais interessante (...) discutir um assunto que acaba de sair (...) Nós dizemos que os jovens não leem, leem muito na Internet. E há textos muito bons na Internet para ler (S. H).

.... Nem sempre (...) tento seguir (...) o manual, na medida em que todos os alunos (...) têm o manual e é uma forma de eles perceberem (...) onde é que estão na matéria (...) tentar ligar aquilo que está a ser trabalhado (...) os manuais, todos eles trazem algumas falhas (...) em (...) determinados conteúdos e aí faço (...) acompanhar, (...) de textos, de fichas, de outros documentos (...) complementares ao próprio manual (S. B).

“(...) Utilizo o mesmo sistema (...) para complementar as falhas (...) peço-lhes sempre para consultarem outro tipo (...) de recursos que estão à disposição na Internet.....” (S. J)

... Sim, eu utilizo o manual (...) agora vamos ler um textozinho do Edgar Morin (...) e andamos sempre nisto, só que, como eu vou fazendo títulos e subtítulos e os alunos vão-se conseguindo entender ali, mas o manual para mim é (...) um documento de pesquisa como outro qualquer, não é um documento de orientação (S. R).

...No programa, apesar de dizer que o texto é um recurso importante, mas como eu os ensino muitas vezes vários recursos, não diz que é o mais importante. (...) não é muito claro o programa em relação a isso. Utilizo alguns textos, essencialmente utilizo o manual. Não (...) porque eu goste do manual que foi optado pela escola, por acaso no 11º ano até era aquele que eu optaria (S. L).

... Eu acho que não existe nenhum manual perfeito (...) Não deve haver nenhum professor que diga.....acho que é este manual. (...) eu acho que manual perfeito não há. O que eu costumo fazer é aproveitar aqui....aproveitar ao máximo o manual, porque de facto foi adotado e ainda por cima é uma escolha do grupo, deve ser honrado, mesmo que não me identifique (...) com o documento em toda a sua totalidade, e depois apresento, acrescento ou substituo por fotocópias que vou trazendo. Se há um texto que eu acho que é perfeito para trabalhar um tema, dou indicação aos alunos que devem o texto 4, 5 e 6 para o tema tal em casa (...) quando estiver a trabalhar, a preparar os seus resumos para o teste e depois em aula trabalho o texto que eu considero que tem mais a ver com aquela turma ou com aquele grupo ou que me sinto mais à vontade (S. T).

... Eu sou adepto do manual e costumo utilizar o manual. A minha pedagogia é esta: a base é o manual e depois temos é de completá-lo naquilo em que achamos que ele não é tão bom....com textos de apoio, com capítulos de outras disciplinas e com investigação na Internet (...) eu sou adepto do manual. E porquê? Porque é um instrumento de trabalho seguro, que dá segurança aos alunos, que os ajuda a sistematizar e a organizar a matéria,...e isso é fundamental, o manual para isso. Tem esquemas de orientação, tem tabelas. (...) não há manuais perfeitos, e (...) o professor deve sempre completar o manual naquilo que acha que ele não está tão bom na sua maneira de ver, num ou noutro aspeto. Utilizo muitas vezes fichas na minha aula, utilizo textos, uso esquemas, tabelas (...) nunca tento dar a entender que o manual é tudo (...) Para isso é que eu recorro sempre aos trabalhos e às fichas de trabalho extras, aos trabalhos de investigação com apresentação oral na aula e depois por escrito, para não dar a entender aos alunos que o saber é um saber feito, mas que os próprios alunos podem dar algum contributo a esse saber, para treinar a investigação e a pesquisa, melhorar a sua metodologia de análise, de interpretação dos textos, de confronto de ideias, de organização do esquema de trabalho, de produção de um texto (S. M).

... se a gente vai dar um manual a 100%, eu fico com a sensação que esta disciplina não passa de uma disciplina de simples transmissão de conhecimentos, e isso é mau, muito mau mesmo. (...) Mas o que eu penso é que há que conjugar estas duas coisas: interpretação, análise, e ao mesmo tempo sistematização e síntese. É um pouco de treino da indução e da dedução que o aluno vai fazendo.....eu procuro fazer o meio termo, mas sempre utilizo como base o manual,... até porque a maior parte dos alunos o compram e também sentem-se frustrados se o professor não o usar....é um pouco de frustração.... e depois vêm os pais: ‘então mandam comprar o livro....(....) E não o usa na aula, e não quer saber dele, não o manda abrir. (...) é uma questão prática e também pedagógica (S. M).

Um professor, que encontra vantagens na utilização dos manuais, desenvolvendo o seu trabalho com base neles, embora utilize outros instrumentos de trabalho, salienta os cuidados que se devem ter na utilização dos manuais, considerando-os elementos orientadores, mas sem impedir o raciocínio crítico nem a investigação em outras fontes. Os materiais complementares aos manuais que alguns professores utilizam, podem ser oriundos de fontes muito diversas, como afirmam outras entrevistadas.

“(...) onde tudo é possível. Em manuais antigos...” (S. O)

“(...) quando tinha alunos para exame, trabalhei pela Arte de pensar com aquele livrinho de preparação do Pedro Galvão, que também (...) faz parte da Arte de pensar (...)” (S. CC)

Outros inquiridos confundem os manuais uns com os outros, ou confundem os mais recentes com outros com que trabalharam anteriormente; outros confessam que não dão este ou aquele nível de ensino há muito tempo e não se sentem atualizados relativamente ao manual, ainda que o mesmo tenha sido adotado na escola onde lecionam e eventualmente eles próprios também tenham tido participação nesse processo.

A subtemática **manuais do 10º ano** contempla as opiniões manifestadas sobre os manuais.

Um professor (S. N) diz que tem **pouca experiência com os manuais do 10º ano**.

... Eu tenho alguma dificuldade em falar sobre o manual do 10º ano, porque há uns anos bons que não leciono o 10º ano. Tenho alguma dificuldade em falar (...) cabalmente (...) sobre os manuais, sobre o manual (...) O manual que se utilizava aqui na escola acabou por não recolher opinião favorável das pessoas que num primeiro momento o tinham escolhido. Pareceu-nos na altura (...) que era um manual interessante, que propunha atividades interessantes, etc. Depois a prática veio demonstrar que as atividades eram de tal modo exigentes que na prática eram difíceis de utilizar (...) e isto agora falo pela opinião dos meus colegas, o que se dizia é que no fim, a adoção daquele manual, para ter um uso prático, obrigou a ter uma visão redutora porque obrigava a um determinado percurso único na leção do 10º ano (S. N).

Nas considerações específicas sobre os **manuais do 10º ano**, salientam-se as que incidem em manuais que foram objeto desta investigação no capítulo 6 (manuais A, B, C e D do 10º ano). Os professores referiram ainda outros manuais, cujas críticas (positivas e/ou negativas) também se apresentam.

Quanto ao **Manual A do 10º ano - Um outro olhar sobre o Mundo**⁵¹⁵, fizeram-se considerações: as positivas fundamentam-se na linguagem, na clareza dos conceitos apresentados, no facto de o manual estar muito orientado para os alunos devido à sua simplicidade; as críticas negativas salientam aspetos como a linguagem utilizada e a explicitação de alguns conceitos.

Dado este ser um manual muito conhecido, cujas reedições têm ocorrido em anos de adoção de manuais, sendo inevitáveis as comparações com as suas outras edições. Para dois professores, a nova edição do manual A do 10º ano, é inferior às suas versões anteriores.

... em relação ao outro olhar sobre o mundo, é um manual com o qual já trabalhei várias vezes e trabalhei primeiro com aquela edição que nós conhecemos como parecida com um jornal ou as páginas amarelas. Depois trabalhei agora com esta nova edição, não trabalhei com a intermédia, nunca trabalhei

⁵¹⁵ Este manual, muito conhecido pelos docentes entrevistados (e adotado, com cinco escolhas nas escolas da região do Algarve no período mencionado) foi objeto de críticas, quer positivas, quer negativas.

com essa edição. (...) eu noto uma diferença de qualidade de um para o outro. Eu noto sobretudo o seguinte: alguma inconsistência em alguns esquemas, porque aquele manual (...) apresenta a primeira unidade num esquema, depois desenvolve-o e depois no fim apresenta os textos. Tem alguns esquemas menos consistentes do que os outros já eram. (...) em relação à Ética do Kant, tem algo que no capítulo me faz uma grande confusão, eu até desaconselhei os meus alunos a lerem aquela página (S. G).

... O manual para mim, aquele da Asa, era um manual simples e que eu acho que era bom, o primeiro. Este segundo já tem algumas correções e a gráfica não é tão apelativa. O primeiro, eu penso que era muito simples e que o aluno lia e que gostava. Eu apercebi-me que eles liam, liam aquilo e iam gostando. Este segundo, que é o mesmo manual com algumas correções, eu aliás já disse isso à Editora, lá à senhora que é representante da Editora (...) mas não é tão apelativo em termos gráficos e as correções que fizeram também parece que ficaram sem sentido, ainda ficou pior, não sei porquê, parece que há ali qualquer coisa, a gráfica.....parece que há para ali qualquer coisa que eles rejeitam um pouco. (...) eu gostava mais do primeiro (...) eu gostava...(...) Os textos, podiam ser melhores, mais textos, eram poucos, tinha poucos (...) Mas eram alguns importantes. Eu aproveitava alguns, dava mais, dava outros. (...) podia ter mais textos. Havia textos importantes e eles ali tinham pouquíssimos (...) Mas o livro era um livro fácil, era mais para o aluno do que (...) para o professor, era uma base que eu achava orientadora. E este agora não gosto (S. A).

Considerações dos professores a propósito do Manual A do 10º ano - Um outro olhar sobre o Mundo

Aspetos positivos

“(...) “Um outro Olhar sobre o Mundo” é um livro fácil, de fácil leitura, de fácil compreensão (...)” (S. B)

“(...) eu acho que o ponto forte deste manual foi a clareza e a simplicidade da apresentação dos temas, sempre com uma linguagem que estaria acessível aos alunos e que permitiria aos alunos autonomamente fazer a sua própria aprendizagem (...) poderiam recuperar se não tivessem na aula tido a atenção suficiente para compreender (...) os conteúdos (...) e pelo facto de na sua organização os textos estarem todos à parte. (...) considerámos isso como uma mais-valia (...) para a adoção desse manual. (...) não há nenhuma razão suficientemente forte para alterar o manual. Ele tem várias lacunas que nós poderemos perfeitamente colmatar na nossa prática (...) eu, eu, eu não o mudaria (...)” (S. I)

“(...) as pessoas, algumas não gostam, mas eu gosto porque tem uma linguagem acessível aos alunos. (...) Um outro olhar sobre o mundo tem uma linguagem acessível aos alunos e também não podemos esquecer a idade que os alunos têm (...) a linguagem é acessível, os exemplos são acessíveis, as propostas de atividade também são acessíveis e (...) não tenho nada a dizer, embora muita gente não goste do livro, eu (...) acho que aquele livro é fácil e....embora tenha necessidade de pesquisar noutros livros e tenha necessidade de fazer pesquisas na Internet, não há dúvida nenhuma que aquele livro (...) facilita mesmo para alunos que tenham mais dificuldades” (S. D)

“(...) há um (...) que esteve presente em quase todas as escolas por onde passei que foi um outro olhar sobre o mundo...(...) Do 10º ano. Já há muitos anos, quando o manual era parecido a uma lista telefónica (...) já nesse tempo trabalhava com esse manual. E....depois (...) foi reformulado. As pessoas fazem muitas críticas, mas eu acho que é um manual muito prático, tanto para o professor como para o aluno (...) porque o manual, o manual não é para o professor usar. O manual é para o aluno perceber melhor, ter uma linguagem mais acessível, sistematizar conceitos que o professor falou na aula, é para isso que serve o manual. Não é para dar as aulinhas por ali. Esse, um outro olhar sobre o mundo (...) tinha a vantagem de....introduzia ao assunto, antes tinha um esquema conceptual (...) sobre a unidade (...) orientava muito bem. (...) eu usava esse esquema no final, e na maior parte das vezes, e por vezes, no início. No final, para quê? Se os alunos conseguissem ler o esquema, todo, o esquema percetual, significa que tinham percebido a unidade. No início, para abrir portas.....e depois, tinha texto....tem textos (...) pouco escolásticos...(...) a maior parte dos manuais de Filosofia tem textos que eu acho que nem os professores que fizeram o manual sabem o que significam aqueles textos (...)” (S. F)

Aspetos negativos

... Outro Olhar sobre o Mundo da ASA...(...) 10ºano. É um manual que tem vindo a piorar de qualidade de educação para edição (...) já foi muito melhor do que aquilo que é atualmente. (...) os manuais têm obrigação de usar uma linguagem que seja acessível aos alunos. Mas a nossa também é fundamental (...) a linguagem do manual não tira a nossa (S. G)

“(...) a linguagem, que sempre foi talvez o ponto menos bom deste manual, em vez de melhorar, piorou. Utiliza uma linguagem muitas vezes, abstrata, inacessível, os alunos não estão habituados a lidar (...)” (S. G)

“E tinha muito boa reputação, esse manual.....mas eu acho que está a perdê-la.....” (S. G)

Já outra professora não vê grandes diferenças entre a edição atual e as anteriores:

“Continua a ser o mesmo...(...) Sim. Antigamente era mais volumoso...agora (...) tem menos volume...(...)” (S. I)

Outros entrevistados lembram manuais anteriores da mesma editora (Asa), que eram também da mesma equipa. Algumas considerações não são muito positivas, encontrando-se falhas na versão mais recente deste manual:

... Trabalhei com o manual da Asa....não gostei do manual do 10º ano, desiludiu-me um bocadinho porque estava habituada aos manuais da Asa desses autores, do Miguel Leitão e da Maria Antónia Abrunhosa, manuais até com bastante qualidade, e este não gostei. Até achei que fugiu um bocadinho (...) ao programa. Porque houve conteúdos que nós tivemos de preparar a partir de outros manuais (S. CC).

“(...) Até porque o da Asa de 10º ano, até tinha uns textos interessantes (...)” (S. CC)

Outra docente salienta a clareza da linguagem deste manual, facto que facilita o trabalho com os alunos:

... trabalhei com a ASA no 10º ano. Ainda que (...) é um manual em que a linguagem é muito acessível, e isso faz com que seja bom para o aluno, uma vez que tem uma linguagem simples, os textos são simples, claros, não são muito grandes e os alunos até gostavam (S. DD).

As considerações dos entrevistados sobre o **Manual B do 10º ano – Razão e Diálogo** dão conta das dificuldades que alguns deles enfrentaram com esse manual. Nesses relatos, os aspetos apontados ao manual são predominantemente negativos, considerando-se na generalidade que o manual não era bom para eles. A pluralidade de teorias e explicações para o mesmo assunto é apontada como complicação para a maior parte dos entrevistados que se pronunciaram sobre este manual.

Uma professora disse que teve de trabalhar com o manual B do 10º ano, apesar de não gostar, por ter sido adotado pela escola, destacando o imperativo ético presente nessa utilização. Neste caso, a professora completa o manual com outra bibliografia, sobretudo proveniente de pesquisas na *Internet*:

... Tive muitas dificuldades, não era um bom manual (...) Não era um bom manual. Mas é evidente que a partir do momento que as famílias investem nesse tipo de material, nós temos que assumir o erro e complementamos as falhas do manual com fichas de trabalho. Claro que depois temos de fazer uma gestão equilibrada porque as escolas também têm dificuldades (...) em gerir todo o plafond e fotocópias e (...) não pode ficar pesado para as escolas (...) eu pedia para eles consultarem alguns sites, que os alunos que eu tinha tinham todos acesso à Internet (...) e dessa forma nós podemos complementar também as falhas que os manuais têm (S. J).

O facto de muitos manuais serem reedições dos anteriores e este manual não ter sido reeditado, é adiantado por outra professora.

... não deve ser por acaso (...) que esse autor de manual (...) neste momento não nenhuma editora com o manual dele. Pode uma coisa não ser forçosamente a outra, mas acho que também é um indício um

bocado curioso. (...) eu trabalhei com vários manuais e aquele sem dúvida que foi o manual mais.....deficiente com o qual eu trabalhei. (S. P).

Considerações dos professores a propósito do Manual B do 10º ano – Razão e Diálogo

Aspetos negativos

... Havia um manual, o Razão e Diálogo...(...) que é um tormento, é do piorio, e nós usávamos, ainda por cima usei em duas escolas...(...) Claro que depois podíamos recorrer mais a extras, mas...há escolas que não dão um tostão (...) para o Ensino Secundário (...) não tens legitimidade para agarrar num maço de fotocópias, dá-las aos alunos e eles que gastaram vinte ou vinte e cinco euros, alguns custam trinta, num manual, e a seguir, ao longo do ano vão gastar em fotocópias, como se fosse um segundo manual. (...) Do que eu gostei menos foi o Razão e Diálogo....(...) Do que gostei menos foi o Razão e Diálogo...(...) Confuso (...) Textos herméticos. Há textos naquele manual, não sei se ele foi reformulado ou não, nem eu sei o que é que aquilo quer dizer. (...) Eu não sei! Ou é da passagem que foi escolhida, eu não sei o que é que aquilo quer dizer! (...) Não é um manual feito para alunos de quinze, dezasseis, dezassete anos... (S. F)

... Razão e Diálogo (...) só no último ano é que trabalhei com ele. (...) achei um livro muito difícil. (...) havia uma abertura de tal forma ao nível de textos e de diversidade de opiniões que era muito difícil.....nós tínhamos de estar constantemente (...) a ver (...) sobre o que é a Filosofia, a definição de Filosofia, havia seis vias possíveis de abordar isso, e nós tínhamos de saber muito bem se levaríamos as seis possibilidades de definir Filosofia ou se optaríamos apenas por três, a gestão do manual também se tornou difícil para mim. (...) e ao nível da linguagem, não me pareceu nada que estivesse ao alcance dos miúdos (...) acabou por ser um manual difícil. Os textos são difíceis, muitas vezes havia (...) um choque do texto sem explicação dos autores (...) sem a parte explicativa, que eu penso que é importante quando o aluno está a trabalhar com o manual. (...) os textos só são bons se forem explorados na sala de aula, se não forem, torna-se muito difícil. (...) penso que não foi....acabou por não ser um manual (...) para.....um instrumento de estudo (...) de sala de aula.... (S. O)

... Ui, se trabalhei. (...) Nesta escola eu sou das pessoas que mais trabalhou com aquele exemplar do manual do Neves Vicente...(...) talvez o comentário que eu vá fazer seja um comentário demasiado duro, mas era nitidamente (...) um manual que não era adaptado aos alunos. (...) Não era adaptado aos alunos (...) talvez o pior manual com o qual eu trabalhei nestes dezoito anos (...) Penso que a ideia do autor se calhar até é boa, mas na prática aquilo não resultava. (...) de maneira nenhuma. Os textos...por um lado eram textos digamos...até a própria organização (...), tinha imensas falhas (...) nos anos em (...) que eu utilizei aquele manual e foram uma data deles (...) eu praticamente tinha que criar (...) um manual à margem, em termos de fotocópias, porque de outra maneira aquilo não resultava mesmo. (...) a nível do próprio texto do autor (...)a maneira como ele explicava a matéria, essa parte muito deficiente, muito deficiente (...) praticamente isso não existia e o que existia (...) é uma linguagem extremamente sofisticada para os alunos que nós temos atualmente (S. P).

... eu confesso que eu muitas vezes, eu tinha dificuldade em perceber o que é que o autor pretendia com aquilo (...) e isto não dito só por mim mas dito por outros colegas. Era difícil perceber (...) algumas daquelas atividades (...) o que é que ele exatamente pretendia com aquilo. (...) uma linha de raciocínio um bocadinho também curiosa. E nalgumas áreas, aquilo (...) em termos mesmo materiais era extremamente deficiente. (...) na Ética, era um bom exemplo (...) era como se ele (...) eu vejo aquilo assim, de repente arranjou fragmentos, pedaços de coisas e meteu aquilo ali dentro de um saco e agora olha, amanhem-se (...) Mas nenhum desses fragmentos (...) servia para completar...fosse qual fosse o caminho que tu quisesse seguir (...) nenhum daqueles caminhos servia, pelo menos do ponto de vista do aluno, nem do professor tampouco, quanto mais do aluno! (S. P)

“(...) Já com (...) o livro do Neves Vicente, nem pensar. (...) Só se fosse assim alguém (...) muito iluminado e (...) não me parece possível.....(...)” (S. P)

Recolheram-se algumas considerações sobre o **manual C do 10º ano – 705 Azul**, as quais, na generalidade, também não são muito positivas.

Duas docentes que lecionaram numa escola onde este manual foi adotado confessam que tiveram dificuldades com a sua utilização e precisaram de materiais de apoio ou recorreram a outros manuais para o complementar.

Uma das professoras tece críticas duras ao **manual C do 10º ano – 705 Azul**. A outra docente critica este manual em muitos dos seus aspetos, tais como: o modo como se encontra estruturado, a sugestão que é feita para o visionamento do filme *Matrix*, os textos e as explicações. No entanto, para esta professora, os organogramas encontram-se bem estruturados.

Considerações sobre o manual C do 10º ano – 705 Azul
Unidades de Registo

... usei o 705 Azul... (...) não vou agora avaliar em que é que este é melhor, em que é que aquele é... pior. Em relação ao 705 Azul, há uma coisa que eu me lembro que me deixou (...) os manuais devem ser o menos parciais possível, isto é um princípio pelo qual os manuais se devem pautar. No 705 Azul encontrei ali uma coisa que me irrita um pouco, que foi aquela tónica na crise de valores e dizem uma coisa que eu acho que.....a opinião de alguns filósofos não pode aparecer como uma teoria filosófica aceite por todos ou consentida por todos. A ideia de que o individualismo é um valor do nosso tempo... (...) é uma ideia que pressupõe uma certa perspectiva filosófica e que apareceu ali naquele manual. É o que me estou a lembrar assim de repente. Quanto ao resto (...) para alunos do tecnológico, como eu tinha (...) naquele ano, não é o melhor manual. A linguagem continua a ser um problema (S. G).

... o do 10º, esse trabalhei (...) este achava-o muito confuso, acabei por o achar muito confuso (...) os alunos perdiam-se muito nele, sobretudo a parte da Política, era intragável, os textos também não eram acessíveis (...) nem acessíveis, nem motivadores. (...) (...) não.....era muito desarrumado....depois competia também ao professor arrumá-lo (...) Mas é preciso pensar que o manual é para o aluno e para ele se orientar sozinho, deveria ser para ele se orientar minimamente sozinho (...) E acho que os manuais (...) não estão a ir nesse sentido. É a visão que os autores têm sobre o programa também (S. AA).

... eu não gosto deste livro. (...) Eu acho que o livro desenvolve demais coisas que não.....relativamente àquilo que é a minha visão do programa, o livro está desequilibrado. Desenvolve imensas coisas de uma maneira muito exaustiva e desenvolve pouquinho outras que eu gostaria de ver mais desenvolvidas. (...) tem uma coisa interessante, tem poucos textos. Às vezes, os livros quando têm muitos textos, fica muito complicado. Tem poucos textos, mas também não são os melhores textos (...). Eu não faço uma análise muito positiva. (...) Gosto dos esquemas (...) em relação ao John Rawls e à Política, não é um livro que trate muito bem o assunto. Está pela rama. E é importantíssimo nestas idades eles entenderem o que é que é política. (...) acho que o livro está complicado.....e não está muito adaptado à faixa etária deles. Relativamente à ação, também acho que é muito chato.....a rede conceptual neste livro é uma chatice. (...) eu acho que havia capítulos inteiros deste livro que eu não dava. Um deles era a rede conceptual, o outro era sobre a política (...) ia sempre buscar alternativas ao livro que achava que estava melhor. E aquela primeira parte tudo bem, nunca usei o Matrix, usava o outro filme que é o Pleasantville. (...) em vez do Matrix que é o que o livro aconselha, e eu não gosto do Matrix. Mas não acho que seja um livro nem sedutor, nem bem estruturado, acho que tem organogramas bons. Mas depois, o desenvolvimento das matérias não é agradável para os miúdos. (...) Nunca lhes perguntei o que é que achavam e não achavam. (...) eu acho que eles não estão muito habituados a ter opinião sobre os livros. Nunca lhes perguntei. (...) eu posso ter alternativa porque conheço outros manuais, eles não. Não têm (...) Havia dois professores que gostavam mais do livro e dois professores que gostavam menos do livro (S. BB).

Dois inquiridos pronunciaram-se sobre o **manual D do 10º ano – Ática**, salientando-lhe aspetos negativos. Um professor acentua as suas insuficiências ao nível do 10º ano.

Outro professor relata detalhadamente o manual nas suas insuficiências, considerando que a sua adoção foi um erro, pois julgavam que seria um bom manual, o que na prática concreta das aulas de cada um, acabou por não se confirmar.

Considerações sobre o manual D do 10º ano – Ática

Aspetos negativos

... “Era.....o da Constância.....creio que era... (...) Ática. Se não me engano, o título era Ática. Sim. (...) Eu no 10º ano já não tenho muito boas coisas a dizer. Era pior. Foi pior” (S. L).

... Trabalhei com o manual dois anos, nenhum de nós gostou. Ficámos logo arrependidos de o ter escolhido no fim do primeiro ano, e depois tivemos de o utilizar mais dois anos. Ficámos logo arrependidos, porque o manual está muito confuso (...) Não gostámos porque é muito confuso, achámos que havia uma grande confusão na exposição e os textos não tinham muita orientação de análise. Os textos pareciam uma amálgama de ideias, muito repetitivos... havia vários textos seguidos que se repetiam, não acrescentavam nada de novo e os alunos queixavam-se que tinham poucos esquemas de organização e poucos esquemas de síntese das ideias. Esse é que era o principal problema. Alguns colegas meus acabaram por abandoná-lo. Também eu acabei por não recorrer muito a ele, por causa disso. As questões que coloca, no final, muitas vezes nem correspondem à matéria que é exposta....são questões um pouco abstratas (...) e que os alunos tinham dificuldade de responder...Em suma: demasiada informação e exposição confusa (...) Mas a exposição é muito confusa para um nível do 10º ano. (...) Tem muitas imagens. Mas o principal problema não eram as imagens. Era a linguagem demasiado técnica para alunos do 10º ano...eles tinham dificuldade em digerir, precisavam permanentemente da ajuda do professor e muita confusão na exposição da matéria. (...) Muito abstrato para eles. E as questões que coloca, no final dos capítulos, não correspondem, muitas vezes, à exposição. (...) O que é grave (...) Mas arrependemo-nos logo, aliás o grupo todo de Filosofia. Ao fim do primeiro ano arrependemo-nos logo de ter escolhido esse manual. Foi unânime, todos chegámos a essa conclusão. No princípio do ano apercebemo-nos logo disso. (...) Pareceu-nos uma coisa, demos uma vista de olhos por alto, mas na prática, na sala de aula acabámos por concluir que não... (S. M)

Outros manuais do 10º ano, além dos que foram objeto da análise qualitativa no capítulo 6, também são mencionados por alguns entrevistados. Uma professora refere o manual **Contextos do 10º ano**, que conhece, apesar de não ter sido adotado na escola onde leciona, pois tem o hábito de o consultar. Para esta docente, na generalidade, os manuais têm muito em comum e assemelham-se todos uns aos outros:

... O Contextos do 10º, que nós não temos aqui adotado. (...) tenho três ou quatro manuais onde vou mais ou menos orientando por aquilo e (...) deixa ver como é que estes autores expõem o assunto (...) o Contextos do 10º para mim tem um problema que eu acho que não é talvez a melhor solução, naquela parte inicial da introdução à Filosofia, desenvolvem demasiado aquilo....(...) está bem que ali o professor, como tem imenso material pode perfeitamente optar pelo que quer, mas (...) para mim tem esse defeito (...) Nas outras passagens é muito semelhante até àquele que nós estamos a trabalhar do Arêdes (...) Mais ou menos, muito idêntico, mesmo (S. P).

Outra docente diz que já está arrependida da opção tomada ao adotar esse manual, apesar dessa escolha ser ainda muito recente:

“(...) o Contextos, nós escolhemos, mas eu acho que definitivamente é um manual que tem muita coisa que interessa pouco e há muita coisa que interessa muito e que se calhar não está lá (...)” (S. R)

Outro manual que começa a ser adotado em várias escolas durante os meses em que vão decorrendo as entrevistas e que alguns inquiridos salientam, é **Pensar Azul**, da Texto Editora. Três docentes pronunciavam-se de forma breve sobre essa seleção.

Manual para o 10º ano - Pensar Azul, da Texto Editora

“(...) Agora, o atual é o Pensar Azul, da Texto Editora. (...) neste momento não tenho, só tenho um nível, no ano passado tive décimos só, este ano tenho só décimos primeiros” (S. K).

“Agora vamos trabalhar com os novos, eu ainda não trabalhei com o novo do 10º ano, eu não tive 10º ano. (...) É o da Texto Editora, o Pensar Azul” (S. DD).

“(...) Há uns manuais que têm umas boas seleções de textos, o Pensar Azul tem uma boa seleção de textos (...)” (S. R).

Outro docente faz alguma confusão entre autores e manuais, destacando o autor, **Luís Rodrigues**⁵¹⁶, do manual atualmente adotado na sua escola e compara esse manual com outro, *A Arte de Pensar*. Sobre o manual de Luís Rodrigues, este professor dá exemplos

⁵¹⁶ Existe um manual para o 10º ano, intitulado *Filosofia – 10º ano*, cujo autor é Luís Rodrigues, da Plátano Editora. Nas informações obtidas sobre o período em análise, não houve dados da adoção desse manual nas escolas do Algarve. No entanto, à data da realização destas entrevistas, novos manuais do 10º ano tinham já sido adotados e aproximava-se a altura de nova adoção para os manuais do 11º ano. É provável que, ao referir o manual de Luís Rodrigues, os entrevistados estivessem a mencionar o novo manual desse autor. No entanto, os manuais que não são adotados numa escola podem sempre ser utilizados pelos professores para preparar as aulas e retirar documentação e textos para os alunos (e são-no com frequência). Por outro lado, Luís Rodrigues é também coautor do *manual C do 11º ano* (capítulo 6 desta investigação), numa edição também da Plátano; no entanto, os entrevistados referiam-se ao manual do 10º e não ao do 11º ano.

da forma como a temática da Ética é aí tratada, e termina considerando que é um manual muito bem estruturado.

... Temos o Luís Rodrigues. (...) há dois anos tivemos o Luís Rodrigues (...) Até porque tinha havido uma série de problemas, gastar fotocópias a mais, e então escolhemos o Luís Rodrigues. Na altura não houve consenso suficiente para escolher a arte de pensar....embora se calhar a arte de pensar no 10º não....pelo menos, a 1ª versão não era tão equilibrada...e na altura o Luís Rodrigues apareceu como uma solução mais aceitável e acho que é (...) a nova versão. Escolhemos a versão anterior e depois os manuais tiveram uma nova versão (...) e então, mantivemos a escolha. Na prática, é como se fossem dois manuais diferentes, a 1ª versão e a 2ª são tão diferentes, do Luís Rodrigues, que é como dois manuais diferentes. Sim, é um manual um bocado desorganizado nalguns aspetos, noutros capítulos está melhor, mas é um manual com que se pode trabalhar. É preciso é selecionar, tem explicações a mais, exemplos a mais (...) é preciso cortar. (...) a arte de pensar é muito mais conciso, é (...) muito mais clara a estrutura, mas é um manual que (...) começa os diversos capítulos com um problema, com um exemplo (...) e discutir a Ética a partir de um caso destes é interessante, o manual do Luís Rodrigues tem uma abordagem correta, acho que sim... (S. Z)

A nova opção pelo manual de Luís Rodrigues é já apresentada por outra entrevistada:

... Nós temos sempre tendência para adotar os manuais um bocadito mais difíceis. Tem sido sempre uma tendência nesta escola, acho que pensamos um bocadinho mais em nós e não nos miúdos.....mas este ano, em relação ao manual do 10º ano do Luís Rodrigues, eu dividi....todos tinham os manuais, e eu estipulei quem é que fazia (...) a análise...apenas uma pessoa queria a Arte de Pensar.....o resto, e nós somos muitos, todos nos decidimos por esse, do Luís Rodrigues (S. CC).

Outro entrevistado também destaca o manual deste autor, que acha bom, a par de outros que também indica: *A Arte de Pensar e Criticamente*:

... Uma coisa engraçada é, estes bons manuais que existem agora como a arte de pensar, o Criticamente, o manual do Luís Rodrigues, no texto, fazem um esforço de clarificação, os alunos leem e percebem. Veem o título (...) no programa, e perguntam o que é que isto quer dizer (S. Z).

Para uma professora, o manual adotado na sua escola, 705 Azul, era insuficiente e incompleto e confessa que teve de procurar documentação complementar noutros manuais:

“(...) Costumava sempre ir buscar coisas a livros do Luís Rodrigues (...)” (S. BB)

Outro entrevistado refere edições anteriores do manual deste autor com que já trabalhou e ainda recorda:

“11º (...) trabalhei muito aqui no Algarve com a edição antiga do Luís Rodrigues. Era no tempo dos manuais...dos programas antigos” (S. G).

“(...) Não faz muito sentido (...) já não é muito pertinente estar agora a falar do manual do Luís Rodrigues, do antigo...(...) E era o único do qual eu teria alguma coisa a dizer sobre mais manuais, que foi o manual com o qual trabalhei de forma diária durante anos.....mas de resto, acho que não tenho mais nada a dizer sobre manuais” (S. G).

Outra professora salienta algumas ideias que, a seu ver, podem determinar a seleção de um manual adequado para o 10º ano.

... Nós este ano ficámos um bocadinho hesitantes entre a arte de pensar e o manual da Plátano Editora. Os dois são muito parecidos. Pareceu-nos foi que o Luís Rodrigues acaba por ter uma linguagem mais simples....(...) Sim, o manual é a fonte (...) do trabalho deles. Embora possamos

disponibilizar (...) outros materiais, aquele manual é fundamental, é por onde eles estudam, porque tirar apontamentos, eles não tiram. Passam....passam e muitas vezes passam a custo o que lá está no quadro, porque não gostam de passar.....e mesmo estes, depois numa atividade, numa pergunta para fazer na aula, estão logo a perguntar, não podemos fazer em casa? Acho que preferem estar a ouvir o professor, dá muito menos trabalho ouvir o professor. Eles não têm trabalho nenhum, quem tem trabalho é o professor, ter de preparar a aula, tem de falar, eles não têm trabalho nenhum. Estão sentados, vão ouvindo o professor (S. CC).

O docente acaba por confundir os manuais uns com os outros, retendo na memória as passagens que mais lhe agradaram:

“(...) Depois, o Filosofia 10, daquilo que eu me lembro (...) era o que tinha o Kant melhor...(...) Da Areal. Sim. (...) de todos os manuais com que eu já trabalhei com os nossos programas, trabalhei com só com estes três...(...) Em Albufeira era um outro olhar sobre o mundo, mas era uma edição antiga, mas eu não tive 10º ano em Albufeira. (...) os manuais com que eu trabalhei no 10º ano, o Filosofia 10 da Areal pareceu-me o melhor” (S. G).

Nas reflexões sobre os **manuais do 11º ano**, alguns docentes teceram considerações sobre os manuais, confundindo por vezes os autores, os títulos e até as suas próprias impressões acerca dos mesmos.

Quando questionados sobre os manuais, nem todos os inquiridos desenvolveram o assunto. Alguns professores optaram por falar de manuais que conheciam do passado, outros confundiram os manuais do 10º com os do 11º ano, outros desconheciam os nomes dos autores dos manuais sido adotados na escola onde lecionavam. O **Manual A do 11º ano – Contextos 11** foi o mais referido.

Considerações gerais dos professores a propósito do Manual A do 11º ano – Contextos 11

“(...) E eu 11º ano, só dei programa novo no ano passado, e trabalhei com Contextos. (...)” (S. G)

“Os ‘Contextos’, sim.....eu pessoalmente tenho trabalhado muito com esse livro, gosto. (...)” (S. M)

... É o Contextos da Porto Editora. Por uma coisa muito simples, é o único manual de todos os que existem que (...) quando as coisas não são perfeitas, e se eu digo bem do programa já não digo o mesmo dos manuais (...) Eu acho que não há nenhum manual bom (S. L).

“(...) 11º ano, trabalhámos com o manual da Contextos...(...) (S. CC)

... É um livro que eu penso que está mais até....a edição antiga, porque já saiu a nova. (...) E eu tenho a edição nova, e as minhas colegas, foi adotado aqui na minha escola, e as minhas colegas ainda estão a usar a edição antiga, todas. Não sei se os alunos têm a antiga ou se têm a nova. Mas eu tenho a nova e....ela já saiu (S. G).

... trabalhei com outro que (...) não é muito elaborado, é o Contextos...(...) Não é muito elaborado. Mas (...) é (...) por parte dos alunos....diz ao que vai. Não vai dar uma curva. E o manual do 11º ano (...) não é de grandes...floreados. Eu (...) não desgostei de trabalhar com esse (S. F).

... manual do 11º ano que esteve em vigor até agora...(....) Desse eu utilizei...(....) Ainda está. Foi um manual que nos deixou gratas recordações, aí está um manual com que trabalhamos aqui e genericamente as pessoas gostaram de trabalhar com ele (S. N).

... aconteceu com a Contextos, porque havia (...) toda aquela parte das problemáticas, porque o Contextos, o livro desenvolvia muito aquelas problemáticas do conhecimento, o idealismo, o realismo, aquelas perspetivas todas (...) é importante agora é tratar de duas perspetivas diferentes, é o Descartes e o David Hume, confrontá-los no que diz respeito à origem e à possibilidade do conhecimento. (...) este ano trabalhámos com a Contextos (S. DD).

A familiaridade de tantos docentes com este manual (Manual A do 11º ano) deveu-se ao elevado número de escolhas pelas escolas na região do Algarve (seis escolhas). Este manual (*Contextos II*) é de facto bastante conhecido pelos professores entrevistados. Na época em que as entrevistas foram realizadas, a nova edição deste manual era já conhecida, e um docente menciona-a. Outros professores destacam neste manual, fatores como: a simplicidade; a familiaridade; e o gosto em trabalhar com este recurso.

Outros entrevistados salientaram os aspetos negativos que encontraram no manual A do 11º ano. Uma professora destaca a falta de textos de apoio e a informação que lhe parece ser pouco esclarecedora neste manual. Um professor critica aspetos deste manual, como a falta de clarificação de alguns conteúdos, apesar de o utilizar, dado que leciona numa escola onde o mesmo tem sido adotado. Outra docente critica a organização temática do manual *Contextos*, salientando que o mesmo tema surge repetidamente, causando confusão a alunos e a professores.

Aspetos negativos do Manual A do 11º ano – *Contextos II*

... os Contextos...eu penso que falha também, e esse talvez mais, relativamente aos textos...os textos de apoio. Há poucos textos de apoio (...) e por vezes (...) há informação (...) que deveria ser um pouco mais (...) esclarecedora. Noto que eles têm alguma dificuldade....se se orientarem unicamente (...) pelo manual...têm alguma dificuldade....sim (S. B).

... Mas é um livro que pelo menos nesta edição antiga ainda está muito baseado nos programas antigos (...) Não está suficientemente adequado. Tem as suas lacunas (...) em alguns conteúdos, está muito insuficiente. Agora de repente não me lembro assim de nada em particular... (S. G)

.... O Contextos é o manual do 11º ano....o Contextos tem um defeito, que é andar para a frente e para trás, principalmente (...) no tema da Argumentação e Retórica...(...) E os alunos, ah, já falámos sobre isto, está lá atrás, e depois vamos buscar, lembram-se que estava lá atrás e depois vamos buscar à frente, vai buscar a racionalidade argumentativa já depois de ter passado pela questão da Publicidade e da propaganda (...) e pelo meio trabalham (...) não.....não...acho que a sequência não está muito feliz nesse período. E depois, tenho a ideia que relativamente à questão da ciência, do Kuhn e do Popper (...) vai buscar esses autores a propósito de dois temas, o tema do desenvolvimento e o tema da objetividade também numa ordem que não seria muito feliz.....eu não me estou a lembrar rigorosamente qual é a sequência (...) a sequência dos conteúdos não.....não é muito (...) não tem um curso muito feliz (S. T).

... Do 11º ano, o primeiro também...(...) Era (...) o Contextos. (...) esse livro não estava bem organizado no fim. Aquela parte ali no fim da ciência (...) não estava bem organizada, nós tínhamos de andar a saltar de trás para a frente. Estava tudo metido quase no mesmo saco, os problemas, e o aluno não distinguia bem os diferentes problemas (...) Nós tínhamos de ter esse trabalho de clarificar bem o problema e clarificar bem as coisas em relação àquele problema, porque aquilo estava tudo relacionado....tudo ali seguido nas páginas com uma sequência que não era a melhor. E o aluno confundia tudo e não percebia bem (...) Depois do professor pôr ali um bocado o problema e depois de fazer a orientação das páginas e por textos, eles acabavam por se saber orientar, mas isso era um trabalho do professor, o professor tinha que fazer (S. A).

... claro que voltamos sempre à mesma história dos manuais, porque, por exemplo, este manual, o Contextos, faz.....uma história das ciências de uma maneira que do meu ponto de vista é completamente incorreta, por isso, os manuais depois, ao tentarem cortar coisas, acabam por dizer coisas que falam, incorretas, e também ninguém diz depois que aquilo está incorreto ou deixa de estar (...) há ali coisinhas que eu acho que de facto, os alunos interessam-se menos (...) porque também não está preparado (...) para ser mais....mais interessante (S. R).

A existência de uma falha no manual da versão anterior deste manual (Manual A do 11º ano, cf. capítulo 6) é salientada por uma docente, que destaca que a versão atual deste manual, que trabalhará no próximo ano letivo, já tem a falha corrigida.

... Este Contextos segundo já tem uma correção nessa perspetiva já tem cá uma correção feita nessa perspetiva, daquilo que eu me apercebi, ainda não vi todo. Vou começar a trabalhar agora. (...) O mesmo, mas já tem (...) há colegas que também já viram, eu já vi ali algumas partes, já tem lá essas correções feitas. (...) é um livro simples, é um manual, e os manuais (...) sabes que são melhores numa parte, são piores noutra parte e nós às vezes (...) gostaríamos de tirar um bocadinho de um passar para outro e isso também depende dos professores. Mas optámos por aquele, até por facilidades económicas, alguns que já tivessem e para não andarmos a mudar....e também porque não tivemos oportunidade de ver um que fosse excelente. Aquele (...) menos mal... (S. A)

Para outra inquirida, são as alterações entre a versão anterior e a seguinte deste manual que o tornam menos claro na versão atual:

... Eu penso....esta nova versão que nós fomos agora à apresentação, a organização (...) já é um bocadinho diferente. (...) Tem muitos temas mas mesmo agora (...) já organizaram alguns conteúdos de uma forma diferente, já separaram a opinião do filósofo e o que é a explicação da matéria, a posição do filósofo x ou y e o que é a contextualização do programa (...) agora já há uma separação (...) um bocado mais nítida. (...) é um manual um bocadinho confuso para os alunos, não é tão claro como o outro (S. I).

A utilização do manual por parte dos alunos precisa sempre do apoio do professor, salienta uma professora:

“(...) mesmo o Contextos, apesar de ser escolhido por nós, mesmo assim precisa muito do trabalho do professor” (S. A).

A respeito deste manual, outra professora salienta que os textos são adequados:

“Têm, têm. Textos adequados” (S. D).

Alguns aspetos podem determinar a escolha por um manual, tais como os temas de opção. Neste caso, um professor valoriza a seleção existente no manual *Contextos*:

... Há alguns menos maus e são esses normalmente que a gente tenta optar (...) Mas quando as coisas não são muito boas, acho que há uma pérola que ressalta aqui. O que eu vi neste Contextos da Porto Editora é que no capítulo da Bioética, para já, opta pela Bioética...(...) Eu acho que funciona lindamente. Eu já tenho tentado escolher outros problemas, mas....o Aborto é aquele que (...) a interrupção voluntária da gravidez é aquele que vinga, que dá debate e eles vão investigar e querem saber argumentos de um lado e de outro, e é (...) fabuloso. (...) eu acho que os professores que encontrarem temas filosóficos (...) que façam com que os alunos vão por eles, e acho que é o valor da autonomia que é o fundamental no programa, eu acho que conseguíamos melhorar a disciplina de Filosofia (S. L).

O papel do professor é de esclarecer e acompanhar os alunos na análise do manual e na resolução de eventuais dúvidas, adianta outra docente.

... Não, não há queixas, não...(...) Às vezes, quando os manuais têm alguma dúvida, eu esclareço (...) eu digo-lhes as páginas, peço-lhes para sublinhar o que é mais importante, o que não é tão importante digo para fazerem uma leitura breve só, e (...) não tem havido queixas (S. D).

Outra entrevistada confessa que desconhece outros manuais, já que tem trabalhado durante anos seguidos com o mesmo, reconhecendo que não existem manuais ideais.

... ao 11º ano, eu não posso dizer que estou descontente com o manual, também não conheço outro, não conheço tantos manuais assim (...) porque nós trabalhamos, três anos, quatro anos com os manuais, três anos...(...) Já houve anos que trabalhamos três enão há nenhum manual ideal (...) Esse se calhar seria por nós, para nós.....(...) mas o que é ideal para nós não seria para os outros (S. E).

Outros professores consideram que este manual apresenta muitos aspetos que são positivos. Uma professora tece-lhe grandes elogios, considerando que a experiência é positiva e se trata de um bom elemento de trabalho:

... muito bem. (...) Muito bem. (...) é um manual muito sério, e é um manual com algumas partes, agora não me estou a lembrar (...) também acho que é um manual muito sério, um manual que tem textos interessantes sem serem demasiadamente longos, tem propostas de atividade interessantes, e acho que é um bom manual e acho que deveria ser um manual para continuar (...) Também me dei muito bem com este manual (S. D).

Tecem-se outros elogios profundos a este manual, acentuando-se a facilidade de manuseio que o mesmo representa para os alunos, devido aos textos, explicações e adequação ao que é pretendido. Um docente destaca a importância deste manual para que os alunos estudem por ele quando estão em casa e para que possam ser esclarecidos de forma objetiva e simples.

... Era um manual equilibrado e quando eu digo equilibrado, a minha perspetiva de equilibrado é que o manual deve ser fundamentalmente para os alunos, não para o professor, não para o professor também seja útil, neste sentido o que eu procuro num manual é que ele tenha textos e textos (...) que o seu autor escreva para que os alunos possam estudar em casa se quiserem, e (...) que o manual também tenha os textos em número necessários e adequados para que eles possam utilizar na aula. Não me apetece muito aquela tarefa de andar a tirar fotocópias de textos que depois vou dar aos alunos para juntarem ao seu manual e que muitas vezes eles têm de pagar (...) eu quero ter um manual em que eu tenha um número suficiente de textos claros, precisos, concretos que eu possa utilizar na aula como apoio e por outro lado, que o aluno disponha de um manual de texto por parte do seu autor, suficiente para ter em casa, possa abri-lo e aprender com sucesso aquilo que tem que aprender, acompanhando as aulas. (...) estes dois aspetos, o manual que tinha anteriormente, de um modo geral, compensava. Tinha defeitos, tinha, certamente. Eu diria, há uma parte ou outra em que eu gostaria de ter mais textos, gostaria que fossem um pouco mais claros em termos dos alunos, mas de um modo geral despedimo-nos dele com gratidão, porque foi um manual útil, um manual interessante e um manual que utilizámos muito bem (S. N).

Para outra entrevistada, o manual *Contextos* apresenta vantagens e desvantagens. A professora critica os textos apresentados neste manual por serem em número reduzido, considerando que os existentes são, na maioria, uns já conhecidos e outros demasiado pequenos. Ainda assim, a docente salienta aspetos positivos deste manual, como as atividades propostas e a possibilidade de os alunos fazerem os sublinhados e destacarem as ideias mais significativas.

... Mas....os textos (...) não são textos novos. Por vezes, o texto que é curto (...) não gera discussão, é aquilo e aquilo e acabou. E penso que talvez seja uma das falhas desse manual. (...) É Contextos. (...) Sim, sim....tem também muitas atividades. As respostas que nós temos, as soluções, as propostas de resolução das atividades, penso que os alunos chegam lá, pode chegar lá (...) a esse nível é bom, mas (...) tem muita coisa que eu também gosto, que é, está pouco sublinhado que é para dar espaço ao aluno ser ele a sublinhar, por isso é que eu não gosto dos manuais da Asa, por exemplo. Normalmente aquilo está tudo feito, tudo feito (...) mas para mim um dos defeitos do livro do Contextos é ter (...) pouco texto

que sirva (...) de pretexto para dar a matéria (...) porque os textos são muito curtos e são intercalados na explicação dos autores..... (S. O)

Outra entrevistada considera que o manual *Contextos* tem aspetos bastante positivos, apontando a parte relativa à *Argumentação*, que acha desenvolvida e interessante.

... o Contextos é um manual que tem uma componente forte ao nível da Argumentação. Comparativamente a outros manuais (...) traz muitas atividades relacionadas com a Argumentação, a importância da Argumentação na Cidadania, na Democracia, a questão da manipulação, acho que é um manual muito bem documentado a esse nível (...) (S. I)

Mesmo após decorrido o período de adoção do manual, para um docente, a escolha seguinte deve basear-se na atual, mesmo quando há aspetos menos bons, já que os positivos suplantam os outros, determinando a sua escolha.

... Até já falámos uns com os outros, pensamos em continuar com ele, com os 'Contextos', embora não tivéssemos feito ainda a reunião para a escolha dos manuais. Os 'Contextos', na minha experiência de utilização, tem uma linguagem mais simplificada, no entanto tem alguns pequenos pormenores a corrigir (...) o último capítulo é pouco desenvolvido, precisava de ser muito mais desenvolvido. (...) Precisava de ser mais completado. A parte da segunda unidade que é do segundo período, a racionalidade científica e tecnológica, a questão das teorias gnoseológicas, gera ali alguma confusão nos alunos, mas ainda nunca cheguei a compreender se o mal é do compêndio, se o mal é dos próprios moços que confundem tanta teoria (...) Essa parte da Retórica está muito bem conseguida, na minha opinião, ...os alunos aderem muito bem. Esse capítulo está muito bem feito e é muito atual... (...) Muita utilidade, como por exemplo as falácias. Os miúdos nesse aspeto aderem muito bem (...) A exposição é mais clara, mas precisava talvez de mais fichas de trabalho ali integradas. O caderno de atividades é demasiado extenso na última parte da lógica, é um caderno demasiado extenso. Os esquemas, esses estão bem feitos, e com boas sistematizações da matéria que, para mim, funcionam muito bem. Ajudam a fazer o ponto da situação através dos acetatos e (...) eu considero que, globalmente, é um manual com um nível acima da média... (S. M)

Outro aspeto referido, é o facto de os professores adotarem um manual supondo que poderá ser conveniente, embora mais tarde, no desenvolvimento do seu trabalho, constatem que não é de facto assim, podendo não confirmar as expectativas.

... a Contextos, eu também fui à apresentação, gostei muito da apresentação que foi feita e foi uma das razões pelas quais nós escolhemos aquele (...) ao trabalhar com ele, notei que...é assim, nós quando vimos.....se calhar, vai acontecer o mesmo com este que nós escolhemos este ano (...) porque nós quando vimos.....nós temos muitos materiais para analisar, nós escolhemos aqueles....vamos normalmente à parte da Epistemologia para ver se está de acordo ou não com os programas, vamos ver David Hume, vamos ver Popper e isso. (...) achámos que aquele livro estava....a linguagem era simples, que (...) estava adequado às novas orientações do programa, foi isso que nos levou. O outro manual também estava a pensar, mas é mais complexo para os alunos (S. DD).

... em relação ao manual da Contextos, eu estive presente na apresentação do manual, achei que o manual era muito interessante, depois ao trabalhar com o manual mudei de opinião. Porque o manual, e eu trabalho 11º ano (...) naquele ano foi o ano em que saem as orientações. Foi o ano em que vai haver o exame, em que até meados do 2º período, ou finais do 1º período, pensou-se que o exame era obrigatório, depois chegou aquela circular ou esse despacho que disse que não, que era só como específica e passava a ser obrigatório o exame noutra disciplina da formação específica. E então aí sentimo-nos assim um bocadinho perdidos (S. CC).

Outra docente compara os manuais *Contextos*, o do 10º e o do 11º anos, salientando que prefere a versão para o 10º ano, embora o manual do 11º ano também lhe pareça viável para orientar os alunos.

... o manual do 11º, eu trabalhei com ele no ano passado e este ano (...) estou só com o 10º ano, acho que é um livro perfeitamente possível de trabalhar com ele, não é perfeito também, (...) quanto a mim, aquilo (...) tem lá também (...) alguns lapsos também, nomeadamente na parte da Lógica, mas por exemplo, é um manual que é possível trabalhar e que os alunos (...) em casa, sozinhos, se tiverem realmente o cuidado e seguirem as indicações do professor, podem perfeitamente orientar-se ali (...) imagina até que alguém pega naquele livro, um aluno, e vai estudar para fazer um exame...(...) Conseguir, eu penso que consegue (S. P).

Uma docente refere como a editora deste manual enviou a alguns docentes a listagem com a atualização dos conteúdos, após a adoção e a vigência do mesmo, com a intenção de corrigir eventuais falhas, o que denota algum cuidado em atender os seus utilizadores.

... É importante referir que a Contextos depois mandou um livrinho, mandaram-nos um livrinho exatamente para todos, porque a papelaria vendeu, se calhar alguns manuais que tinham sobrado e os meus alunos foram lá, disseram que o manual não tinha aquilo e os colegas tinham, entretanto aquilo foi fotocopiado gratuitamente para os alunos (...) Mandaram-nos depois um livrinho de atualização dos conteúdos que faltavam, nomeadamente David Hume e Descartes...(...) Aquela parte das falácias... (S. CC)

A mesma docente salienta as comunicações que teve com a editora do manual, e que conduziram a vários esclarecimentos.

.... E em relação à Contextos (...) o que os alunos pensavam muito e se calhar, para nós também é mau, é o Contextos, não apresentava (...) as soluções, as respostas dos exercícios de Lógica no Caderno de Atividades e houve....há dois anos, eu tive que responder, fazer com outra colega (...) tivemos de responder às questões da Lógica e depois passarmos em computador, fizemos as soluções para os alunos....nós resolvemos todos os exercícios, as atividades. (...) naquele ano em que surgiram as orientações, pedimos vários esclarecimentos. Eu era das pessoas, a mais preocupada, porque eu é que tinha alunos para exame como prova específica e estava em jogo (...) a entrada dos miúdos na universidade, eles (...) com a disciplina de História não iriam a lado nenhum naquele ano. E então estavam a apostar tudo na Filosofia e pedi vários esclarecimentos em que eles nos mandaram também vários sites, depois de ter feito esquemas de quase toda a matéria, de todo o programa, de todas as unidades, lembro-me perfeitamente na parte da Gnoseologia fizemos um esquema enorme e depois eles mandaram uma carta dizendo que estava corretíssima a planificação que tínhamos feito..." (S. CC)

Alguns inquiridos teceram considerações sobre o **Manual B do 11º ano – 705 Azul 11º ano** (cf. capítulo 6).

Para uma professora, este manual parece ser adequado. Outro professor diz que não se sente descontente com o manual, embora saliente que no próximo momento de adoção se poderá escolher outro, tendo em conta os recursos que são apresentados. Os manuais do 11º ano parecem ser piores do que os do 10º ano para uma docente, que critica este manual (705 Azul), alterando-lhe por engano o nome⁵¹⁷. Já outra inquirida diz que tem

⁵¹⁷ A docente dá ao manual a designação de 125 Azul, quando de facto, o título do manual é 705 Azul.

trabalhado com este manual nos últimos anos e confessa que no seu departamento pretendem alterá-lo no próximo momento de adoção de manuais. A justificação para a intenção de o mudar prende-se com as falhas que lhe encontram nos textos apresentados e nas explicações dos assuntos pelos autores.

Considerações dos professores a propósito do Manual B do 11º ano – 705 Azul 11º ano

“(…) De princípio ao fim, penso que (...) não há nenhum ideal...mas (...) o que foi adotado neste momento neste ano letivo em que estamos, o 705 Azul, penso que é bastante razoável” (S. B).

... Este ano só estou com décimos primeiros (...) parece-me que há algumas partes do programa, alguns conteúdos objetivamente que estão tratados de forma superficial, talvez. Não me parece que haja falhas científicas graves no manual, não detetei até à data e já não é a primeira vez que trabalho com o manual daqueles autores (...) não me pareceu que existissem falhas científicas a apontar, talvez em determinados conteúdos específicos do programa, a abordagem seja superficial, seja muito sucinta, excessivamente sucinta, talvez até, o que nos leva a ter que reforçar esse material com outro material nosso (...) eu faço isso com algumas fichas, mas no essencial estou contente com o material, não vejo questões objetivas de fundo que levassem a uma alteração do manual (...) os programas mudaram (...) está na altura de nós escolhermos outros manuais, obviamente que haverá outras respostas daqueles autores e de outros sobre as quais convém refletir....mas não estou descontente com o manual (S. K).

... os manuais do 11º ano, penso que são piores...(…) Na generalidade. (...) o 125 Azul (...) até tinha erros científicos...(…) Que é muito afamado, mas (...) é confuso, é um manual confuso. (...) Não é um manual orientado. Perde.....tem informação a mais. É mais...informação desnecessária. É corriqueira (...) E os textos que tem, às vezes tem uma página inteira de texto.....só para desmontares um texto, leres o texto, levas metade da aula.....porque é tão longo, tão longo, tão longo, que.....quando vai haver tempo para discutir o texto, já passou (S. F).

... O 705 Azul que iremos alterar...(…) Sim (...) não é tão mau como o do 10º mas também tem algumas falhas ao nível (...) da seleção dos textos e ao nível da explicação, mesmo que os autores fazem acerca da matéria (S. J).

... há um manual que eu prefiro, o 705 Azul, que eu trabalho em paralelo, é um manual que eu acho que está muito mais rico em termos da explicação do autor, não tanto dos textos mas depois (...) do comentário e da organização que o autor faz dos conteúdos (S. T).

Mesmo quando o manual não foi adotado numa escola, é por vezes também utilizado pelos professores que o preferem. A utilização do manual B do 11º ano – 705 Azul 11º ano é confessada por uma docente, apesar de não ter sido esse o manual utilizado na sua escola.

Outra docente complementa o uso do manual com fichas de trabalho, acrescentando-lhes materiais que vão sendo necessários. Essa utilização depende do manual adotado e das suas limitações face a alguns aspetos do programa.

... fichas, esquemas, fichas também, fichas de trabalho, às vezes alguns textos, eu (...) com o 705 Azul senti necessidade disso....há certos textos, por exemplo, o Kuhn basicamente não aparece tratado e era obrigatório no programa. Os alunos que no ano passado.....há dois anos? No ano passado, fizeram exame.....e depois depende, há uns manuais que são mais lacunares que outros. Eu, o que eu acho é que os manuais devem dar uma certa liberdade ao professor, devem apresentar materiais (...) vários, sobre o mesmo tema, textos diferentes e o professor depois deve ter a liberdade de escolher. Não tem de fazer exatamente todos mas faz aqueles que considera mais importantes e terá de fazer alguns....mas pode fazer uma reflexão, eu acho que aí, os manuais, os bons manuais, não devem apresentar só um texto para um tema, devem apresentar dois ou três e depois o professor faz a seleção que achar que é a mais interessante” (S. Y).

Nenhum inquirido se recordou do **manual C do 11º ano (Filosofia 11)**. No entanto, o nome de um dos seus coautores, Luís Rodrigues, foi muito referido pelos entrevistados

conforme anteriormente se mencionou, sendo o autor associado a manuais com qualidade segundo os inquiridos, embora aqueles que foram referidos a propósito deste autor fossem praticamente todos do 10º ano.

O **Manual D do 11º ano, *Um outro olhar sobre o mundo 11º*** (cf. capítulo 6), é muito conhecido pelos professores de Filosofia, na sua versão recente, mas também nas anteriores.

Uma professora recorda-o bem:

“(...) Há muitos anos trabalhei com Outro olhar sobre o Mundo do 11º ano (...) Do 11º ano, que até eram dois volumes...” (S. F)

Outra entrevistada (S. AA) comenta atentamente este manual, dado que teve uma longa experiência a trabalhar com ele.

... o outro olhar.....eu acho que mais organizado. Tenho uma visão (...) antiquada, eu não sei se é antiquada.....tenho (...) uma determinada linha de interpretação do programa que é totalmente diversa, por exemplo, da Filosofia analítica. Mas em termos de apoiar o aluno no estudo, salvaguardando algumas partes. Por exemplo, a parte da Argumentação está muito complexa (...) a profusão de muitos elementos, o que é pouco orientador. Mas na generalidade, este manual é melhor do que o outro, sem dúvida...(....) Um outro olhar sobre o Mundo tem essa outra perspetiva mais francesa, mais francófona ou germânica da Filosofia (...) No entanto, a parte da Lógica (...) segundo o programa, a Lógica tem de ser bastante encurtada. (...) O que não acontece na perspetiva, na última perspetiva, analítica (S. AA).

Alguns docentes manifestaram-se sobre **outros manuais do 11º ano** em geral. Uma professora recorda-se de um manual do 11º ano que era constituído por dois volumes, o primeiro para a parte relativa à *Lógica* e o segundo para a restante. Quando foi lembrado que esse era também o caso do manual D do 11º ano que aqui se pedia que fosse analisado, a docente sublinhou que não era este mas sim outro, muito mais antigo:

... Isto foi há....para aí há uns dez anos atrás (...) foi o primeiro manual....sim....do 11º ano com que eu trabalhei....era o volume da Lógica e depois era....as restantes unidades. (...) Na altura pareciam-nos muito bem. Tanto que foi um manual que teve muito sucesso nas escolas. Ainda hoje, há uma reedição (...) com dois volumes. Agora não sei como é que foi a reformulação, porque depois nunca mais trabalhei...(....) Depois nunca mais trabalhei....trabalhei logo no início quando comecei a trabalhar, depois nunca mais.... (S. F)

Dado que a maior parte dos manuais do 11º ano atribui muito mais espaço às temáticas relacionadas com a *Lógica*, alguns docentes pronunciaram-se a esse respeito.

Uma docente está desiludida por alguns conteúdos serem tratados de forma tão superficial, enquanto a *Lógica* ocupa quase sempre um lugar privilegiado nos manuais. Outra inquirida considera que a valorização excessiva que se dá à *Lógica*, desvalorizando-se outros conteúdos, se deve à relativa facilidade na elaboração desses materiais, o que já não acontece com outros conteúdos que obrigam a pesquisas muito mais elaboradas. Para outro professor, a enorme valorização da *Lógica* em quase todos

os manuais escolares, deve-se aos interesses de alguns dos seus autores pela Filosofia Analítica.

Maior importância dada à Lógica em muitos manuais - Unidades de Registo

Muito espaço dado à Lógica nos manuais escolares do 11º ano

“... E os outros temas, que eu considero mais importantes. (...) Tratados de modo insuficiente (...) Mais equilibradas, mas no entanto, não tão desenvolvidos como a Lógica...” (S. D)

... Sim....eu penso que talvez é porque haja muita coisa de Lógica. (...) E porque é mais fácil fazer um manual com muita coisa de Lógica. O investimento não é muito (...) Cada vez mais....é importante....aquela parte do poder e os riscos da ciência, houve uma altura em que por causa do exame que se eliminou, um absoluto disparate.....é o mais atual que há, como é que podemos passar em falso...sobre isso? (...) acho que as ondas andam trocadas, quem está a fazer os manuais e a orientar... (S. F)

... Quase todos, quase todos (...) Quase todos, quase todos caem nessa dificuldade...(....) há ali um desfazamento....(....) Porque o lobbie que foi encarregado de fazer o programa, provinha da área da filosofia analítica da Universidade Nova, creio eu....(....) Depois houve muitas críticas ao programa sobretudo da parte dos docentes de Filosofia da Universidade Clássica de Lisboa. Ora a Filosofia Analítica tem o seu papel, mas não tem um papel preponderante... (S. M)

Como conclusão deste ponto ***Opinião sobre Manuais***, tecem-se algumas considerações: Consideram-se quatro subcategorias, que resultaram da inicial e que são as seguintes: ***Considerações sobre manuais, Utilização de manual nas aulas, Manuais do 10º ano e Manuais do 11º ano.***

O primeiro subtema, ***Considerações sobre Manuais***, apresenta várias divisões. Na primeira, ***crítica aos manuais***, há professores que: preferem utilizar o programa aos manuais; defendem que os manuais são para os alunos e não para os professores; acham que se tornam desnecessários; consideram que os professores devem diversificar os materiais; dizem que os manuais deviam deixar de existir; recusam utilizar manuais; criticam os textos apresentados; denunciam a falta de propostas de roteiros pedagógicos nos manuais; acham que são demasiado volumosos e caros; encontram-lhes demasiadas imagens e legendas inadequadas; denunciam a desvalorização do género feminino na linguagem utilizada em alguns manuais; dizem que são desajustados relativamente ao programa; não os utilizam no 10º ano mas sim no 11º; dizem que alguns manuais repetem textos e que não ajudam à formação para a Cidadania.

Em outro subtema, ***características de um bom manual***, os docentes acham que um bom manual deve ser: claro, organizado, conter atividades e textos adequados aos alunos, que sejam da autoria de filósofos; outro docente considera a necessidade de inclusão de informações sobre profissões e atividades ligadas à área filosófica nos manuais; outro testemunho salienta que um bom manual é eterno; outra crítica assenta na necessidade de alteração profunda e radical dos manuais.

Noutra subcategoria, *Diversidade de opções na mesma escola*, os professores salientam as dificuldades de obter consenso sobre os manuais, considerando que deve haver maior preocupação nas escolhas que se fazem.

No subtema *experiências boas e experiências más*, destaca-se o papel do professor nas aulas e a orientação e enquadramento que pode dar aos alunos sobre os manuais que existem e a sua utilização.

Outra consideração, *Melhores manuais na atualidade*, baseia-se nas considerações dos docentes: deveria haver maior cuidado na adoção e elaboração de manuais; exorta similaridade dos manuais atuais que em geral são mais cuidados; elogio aos manuais *A Arte de Pensar* do 10º e do 11º ano; outra opinião considera difíceis os manuais *A Arte de Pensar*; elogios aos manuais *Criticamente*.

Na subcategoria *Imagens dos manuais*, os docentes destacam: por um lado, o aproveitamento das imagens dos manuais em sala de aula, tratando-as com os alunos, ou projetando-as; por outro lado, salienta-se o perigo das imagens serem utilizadas com função decorativa, ou serem excessivas, ou o seu uso ser aleatório e não corresponder aos assuntos tratados.

Na subtemática *Professores que são ou foram autores de manuais*, apresentam-se unidades de registo, correspondentes aos relatos de dois docentes, a coautora de um manual de Psicologia de há muitos anos e o coautor de manuais de Filosofia que se encontram atualmente no mercado.

A subcategoria *utilização de manual nas aulas*, ainda se dividiu noutras. Na primeira, *Questões éticas*, os inquiridos defenderam a utilização do manual por questões éticas, reforçando o seu uso como ponto de partida, dando assim exemplo aos alunos e às suas famílias; no segundo subtema, *utilização do manual com documentos complementares*, os professores valorizaram outras fontes de consulta, essenciais para a atualização e abrangência de conhecimentos e informações, tendo como base, o manual que foi adotado na escola.

A terceira subcategoria, *manuais do 10º ano*, divide-se em várias. Na primeira, *pouca experiência com manuais do 10º ano*, destaca-se uma resposta que refere que não leciona Filosofia ao 10º ano há vários anos. Na análise ao *Manual A do 10º ano - Um outro olhar sobre o Mundo*, fazem-se considerações que são: positivas, reforçando sobretudo a clareza e a simplicidade da apresentação e da linguagem deste manual; negativas, destacando também a linguagem, mas como fator negativo e a utilização de alguns conceitos; fazem-se comparações com outras edições do mesmo manual,

acentuando aspetos menos positivos da versão atual. Na subcategoria, **Manual B do 10º ano – Razão e Diálogo** recolheram-se apenas opiniões negativas. Outra subcategoria incide no *manual C do 10º ano – 705 Azul* e as considerações não são muito positivas. Nas considerações sobre o *manual D do 10º ano – Ática*, salientam-se aspetos negativos, embora apenas dois inquiridos tenham comentado este manual. Quanto ao subtema *Outros manuais do 10º ano*, comentam-se os seguintes: manual *Contextos* do 10º ano; *Pensar Azul*, da Texto Editora; manuais de *Luís Rodrigues*; *A Arte de Pensar e Criticamente*.

No último subtema desta categoria, *manuais do 11º ano*, existem subdivisões.

Comenta-se o **Manual A do 11º ano – Contextos 11**, tecendo-se: considerações gerais; aspetos negativos, apontando falta de textos de apoio e clarificação dos conteúdos; aspetos positivos, destacando a parte da Argumentação, a simplicidade e familiaridade, apresentação e gosto em trabalhar com este manual; comparam-se os manuais *Contextos* do 10º e do 11º ano; compara-se a versão mais recente deste manual com a anterior, considerando-se que a mais recente é melhor, ou que é pior, consoante a perspetiva.

Apresentam-se considerações dos professores sobre o **Manual B do 11º ano – 705 Azul 11º ano**, que são, em geral, positivas, apontando-se-lhe a simplicidade, a facilidade no manuseio e o hábito, por já ter sido adotado anteriormente, embora se apontem também negativas, como a seleção dos textos, as explicações e até mesmo, erros científicos.

No subtema, quanto ao **manual C do 11º ano (Filosofia 11)**, os inquiridos não recordam o manual, mas apenas um dos coautores.

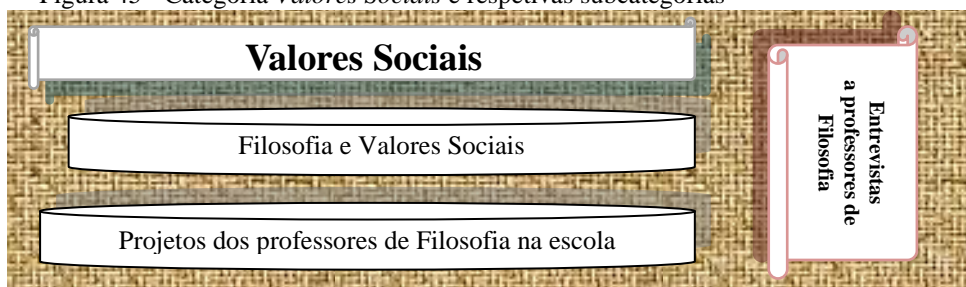
Nas considerações sobre o **Manual D do 11º ano (Um outro olhar sobre o mundo 11º)**, os inquiridos salientaram que o conheciam bem, que era claro, embora lhe apontem algumas insuficiências.

No último subtema, *Outros manuais do 11º ano*, os professores destacaram a importância que a maior parte dos manuais dá à Lógica, apresentando possíveis respostas, como a facilidade na elaboração de materiais relativos à Lógica e a preferência de alguns autores de manuais para a Filosofia Analítica.

7.7. Valores sociais

A categoria *Valores Sociais* apresenta-se como marcante nesta investigação. Dela derivam duas subcategorias (figura 45).

Figura 45 - Categoria *Valores Sociais* e respetivas subcategorias



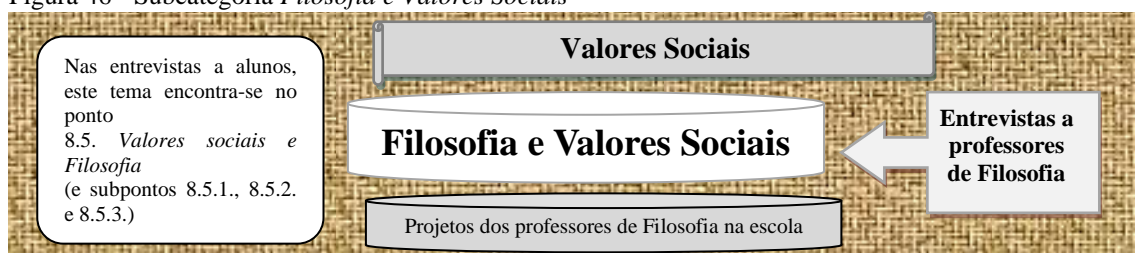
O primeiro tema desta categoria desenvolve-se no ponto 7.7.1. e abrange as respostas dos professores relativamente à interligação entre Filosofia e Valores Sociais, decompondo-se ainda noutros, dado o enorme desenvolvimento das respostas dos inquiridos a esta questão.

O segundo tema desenvolve-se no ponto 7.7.2. e respeita aos relatos sobre os projetos dos professores de Filosofia nas escolas onde lecionam. A integração deste tema nesta categoria deve-se à dimensão no enquadramento de valores sociais que comportam os projetos dos professores que se desenvolvem nas escolas com os alunos.

7.7.1. Filosofia e Valores Sociais

Neste subponto, desenvolve-se a análise das entrevistas aos professores quanto aos valores sociais (figura 46) que se manifestam nos alunos e que podem ser desenvolvidos e/ou adquiridos por intermédio das aulas de Filosofia, através dos conteúdos tratados e das competências desenvolvidas. Este tema também foi objeto de questionamento aos alunos e por isso se indicam na figura 46 os pontos e os subpontos do capítulo 8 onde se desenvolve.

Figura 46 - Subcategoria *Filosofia e Valores Sociais*



Dada a multiplicidade e a riqueza das respostas obtidas, derivaram-se subcategorias a partir da inicial, articulando a Filosofia e os múltiplos Valores Sociais (quadro 67).

Quadro 67 – Unidades de Registo a partir de *Filosofia e Valores Sociais*

Filosofia e Valores sociais
Formação e Ética
Dificuldades na análise dos valores dos alunos
Similaridade nos valores entre gerações diferentes
Os valores são da sociedade em geral
Crise de valores
Valores materiais
Liberdade
Aparências
Necessidade de referências
Relatividade dos valores
Filosofia e Valores
Conhecimento
Amizade

Na subcategoria, ***Formação e Ética***, alguns docentes consideram que os alunos têm boa formação ética e capacidade de distinguir os valores. Para uma docente, grande parte dos seus alunos são bem formados.

.... eu acho que sou uma pessoa com muita sorte, parece que atraio....eu digo isto nas turmas, quando entro, digo isto nas turmas, eu parece que atraio turmas maravilhosas, parece que atraio. Eu tenho sempre turmas lindas, maravilhosas, jovens lindos, maravilhosos e então tenho bom relacionamento com as pessoas. E então.....tenho bom relacionamento com as pessoas (S. A).

Outra professora também confessa que os alunos da sua escola são em geral, pessoas bem formadas.

.... de uma maneira geral, na nossa escola, ainda que digam que os alunos que não têm valores e que (...) há um ou outro que é mais mal formado (...) mas de uma maneira geral, considero que aqui na escola não há assim problemas de indisciplina ou problemas que tragam mal assim maior (...) de uma maneira geral, os alunos até são bem formados, têm uma boa educação moral (S. DD).

Outros docentes chamam a atenção para a dificuldade de ser o professor a explicitar quais são para os seus alunos os valores dominantes, considerando ***Dificuldades na análise dos valores dos alunos***.

Dificuldades na definição da temática *Formação e Ética* nos alunos do Ensino Secundário
É difícil para o professor a definição dos valores dos alunos

Unidades de Registo

... há alguma dificuldade (...) nós, os professores pensamos que entramos nesse reino que são os valores dos alunos. Mas é tudo um pouco nebuloso, a gente pensa que....mas só podemos ver aquilo que nos dão a ver e muitas vezes fazer projeções daquilo que julgamos ver (S. N).

*.... não sei muito bem quando determinadas atitudes são tomadas na sala de aula, como eu não estou de posse dos fatores todos, também não sei quando é que aquilo é mera provocação do aluno ou se é o que o aluno pensa (...) Quando não há tempo para explorar o assunto, também há alguma preocupação na crítica....também é imposto (...) é o que tu pensas, então o que é que está por detrás disso, qual é o fundamento para tu pensares assim? (...) fazer esse percurso, obrigá-lo....se ele....se ele disse aquilo, é da boca para fora (...) se é uma coisa, se é a tua convicção, o que é que te poderá levar a que tu tenhas essa convicção (...) Apesar de por vezes, o moço dizer, eh pá, não é nada disso!" (S. O)
 "(...) isso é uma coisa um bocado....difícil até de responder...(.) Sim, dizer quais são os valores que eles consideram mais importantes, isso é muito relativo" (S. P).*

Dois inquiridos confessam que não existem grandes diferenças entre os jovens que já foram seus alunos há alguns anos e aqueles que o são atualmente, pois os valores parecem-lhes ser semelhantes. Assim, consideram haver ***Similaridade nos valores entre gerações diferentes***.

“(...) eu não noto muita diferença dos valores entre esta geração e a outra geração que eu posso já dizer, anterior, porque já me passou pelas mãos (...) em 23 anos já se pode falar em gerações diferentes. Eu não noto uma grande diferença de valores. Acho que os alunos continuam (...) a ter os mesmos valores, são alunos, de um modo geral, bem formados, bem formados a nível (...) pessoal, acho que as famílias têm tido essa preocupação. Eu, pelo menos....ou então, eu tenho tido sorte porque temos um projeto na Escola que é o (...) Solidária em que ajudamos a comunidade, as instituições da comunidade e sempre que pedimos, sempre que passamos uma ordem de serviço, sempre que falamos com as turmas, eles contribuem. E alguns estiveram connosco a colaborar com o Banco Alimentar contra a fome....de um modo geral, os alunos são bem formados... (S. CC)

... a mim parece-me que grosso modo os valores dos alunos não são necessariamente diferentes do que era a nossa geração, agora é evidente que estão de acordo com os tempos que são os deles, há todo um conjunto hoje de solicitações e de meios que evidentemente revolucionaram o modo (...) como os alunos percebem o mundo. Mas eu diria que os grandes ou aquilo a que nós chamamos habitualmente os grandes valores todos estão lá. A gente às vezes diz que não, que não sei que mais, que são diferentes, etc, e era a nossa conversa que já os nossos pais e avós tinham em relação a nós próprios. Mas eu não creio que na substância os alunos não partilhem de um conjunto de valores que nós partilhávamos também, agora muitas vezes não manifestam. E o que é muito claro porque faz parte se calhar de uma necessidade de afirmação típica da idade, muitas vezes têm necessidade de os contestar ou pelo menos, aos nossos olhos parecer que os contestam. Isso às vezes não é uma atitude real, é uma atitude de desafio à autoridade e a autoridade pode ser o professor ou pode ser outra qualquer, mas eu creio que nós também já fizemos isso e de outra maneira (S. N).

Outra subcategoria é ***Os valores são da sociedade em geral***: um professor acha que a sociedade tem grande influência na escola, tornando-se muito difícil para os professores o combate de posturas que são valorizadas socialmente.

... A escola é mais um fator, a escola depende da capacidade de interferir, de melhorar, mas, mais uma vez, não é um milagre. O reflexo da sociedade na escola será sempre maior do que o reflexo da escola na sociedade e acho que (...) espera-se demasiado da escola, espera-se demasiado dos professores e nós não....por muito competentes que sejamos, não conseguimos. Ao longo destes dezasseis anos, é isso, eu percebi que se pode sempre melhorar, acho que agora faço um trabalho melhor do que fazia, e isso tem a ver às vezes, com coisas muito específicas, outras vezes é com a experiência acumulada, (...) mas milagres não... (S. Z)

Outro subponto é a dimensão atual da ***crise de valores***. Uma professora destaca que essa crise é geral da sociedade, e os alunos apenas refletem a expressão generalizada de uma tendência; para a docente, existe falta de ética nos alunos, que têm dificuldades em distinguir os valores morais daqueles que estão mais ligados ao consumismo e ao hedonismo. Já outra docente denota a falta de conhecimentos gerais e informação por parte dos alunos, que os leva a não entenderem sequer algumas opiniões.

Crise de valores vivida na atualidade

Unidades de Registo

Crise geral de valores

.... neste momento, eu não digo que não existem valores, mas que estão em crise, estão. E a questão do belo, por exemplo, é uma questão profundamente polémica, e eu não posso admitir que tudo é belo....é algo de verdadeiramente subjetivo. Em relação ao belo também muitas vezes....existem parâmetros completamente diferentes daquilo que existiam por exemplo no meu tempo, no passado....a sociedade de globalidade veio trazer (...) escalas de valores, às hierarquias de valores, grandes alterações, e eu sei que neste momento há muita gente que tem os valores muito pouco....nomeadamente entre os materiais e os espirituais (...) continua-se a achar, ainda hoje tive essa questão, esta discussão (...) essa discussão numa turma, e eles foram unânimes em considerar por que é (...) é que os prazeres intelectuais....são superiores, porque é que eles são superiores, eu não concordo nada com isso. (...) é difícil, porque são rapazes...e há diferenças neles, dizem as raparigas. A alimentação para eles é muito importante, comem que nem uns lobos, professora, nós não. (...) é difícil (...) explicar isto aos alunos que vivem permanentemente a pensar que agora vão comer!” (S. E)

Falta de ética nos alunos

.... Como é que (...) perspetivam os alunos a ética atual e como definem o comportamento moral (...) como é que perspetivam? Não, eles não perspetivam da melhor forma, parece-me. Eles não têm valores muito claros (...) uma escala clara, não têm uma fronteira estabelecida, definida, por exemplo, entre os conceitos de animal, justo e injusto (...) tenho estado agora a tratar uma série de casos problemas (...) e eles são perfeitamente anti kantianos....o que me preocupa, o que me preocupa, porque são um tanto ou quanto hedonistas (...) detentores da sua perspetiva pessoal (...) porque neste mundo é um mundo do salve-se quem puder e....se calhar, são estes os valores que os pais lhes transmitem, não sei, mas acho que a escola é fundamental... (S. E)

Falta de informação dos alunos

.... mesmo que tu queiras trazer para o presente, para a vida deles, por exemplo, pegas numa....numa publicidade que passa na televisão e desmontas, pegas num programa de humor e desmontas com eles, pegas numa revista, num jornal, eles falta-lhes muita....falta-lhes informação...(...) Para a esmagadora maioria falta informação para saber rir, eu lembro-me que no ano passado, algumas tarefas de um aluno eram gravar alguns episódios do Gato Fedorento, para depois serem desmontados. Eles não se riam. Na maior parte deles....porque eles não percebiam o contexto do humor...(...) Quando se reflete (...) Nós só nos podemos rir se eu perceber do que é que o outro se está a rir, ou do que é que está a fazer a piada (...) falta-lhes muita informação, é aquilo que se chama a cultura geral... (S. F)

Por vezes existe alguma confusão ao nível dos valores por parte dos alunos, destaca um professor, denunciando a falta de valores éticos que estes denotam e que resultam da sociedade em geral.

“(....) eu acho que eles se sentem ao nível de valores muito perdidos. Não sei (...) se em casa, se na educação familiar houve ou não uma discussão sobre essa questão, se houve ou não uma preparação correta para essas questões, do que eu noto muito neles é que ao nível das solicitações sociais, ao nível do que eles estão habituados a lidar, com os meios de comunicação social, com o tipo de informação, pouca, (...) que os entusiasma e com o qual eles lidam, eles sentem uma ausência de valores em geral, de valores éticos em particular, mas dos valores em geral. (...) um pouco por solicitação social, eles hoje são muito mais pragmáticos e são muito mais utilitaristas, são muito mais preocupados em salvaguardar a sua própria situação, pelo menos no imediato, não estão muito voltados para o futuro, mas pelo menos no imediato estão muito preocupados em salvaguardar a sua situação. O que é que eu posso fazer para eu ficar bem? (...) é a frase típica que nós detestamos mas que eles usam frequentemente ou pelo menos pensam nela, se não a revelam, o que é que eu posso fazer para me safar, ou para ficar bem? (S. K)

Outro professor destaca o desinteresse manifestado pelos jovens quanto aos assuntos políticos. Para este docente, dever-se-ão questionar as razões dessa falta de interesse dos jovens pela política, embora paradoxalmente também constatare que as juventudes partidárias têm muitos jovens nas suas fileiras.

... não creio que seja legítimo dizer que os alunos não têm valores. Têm interesses, agora interesses diferentes têm, isso...isso claramente e por exemplo, quando se fala, agora falou-se recentemente por via do 25 de Abril, do discurso do Presidente, que os alunos não se interessam, eu não precisava de nenhum, de encomendar nenhum estudo (...) para chegar a essa conclusão. A gente sabe que não, a questão é, porque não se interessam. E por outro lado, se se diz que os alunos não se interessam pela política, também seria interessante saber porque é que as juventudes partidárias, etc, têm tanta gente. Também seria curioso perguntar-se isto. Agora, de facto, interessar-se pela política de um modo como a minha

geração se interessava, isso não, isso não se interessam (...) não digo que seja como às vezes dizem, ah, isso são outras solicitações que os alunos têm, pois têm, os jovens têm outras solicitações, mas também não creio que a prática da política quotidiana tal como nós a vemos por parte dos políticos favoreça muito isso (S. N).

Uma professora chama a atenção para a inversão de valores ou a perceção de valores no sentido contrário pelos alunos, podendo resultar de uma interpretação errónea da realidade e dos acontecimentos.

.... eu não gosto nada de dizer que a malta tem os valores no sentido negativo (...), porque nós sabemos que o conceito de crise pode ter um aspeto muito positivo (...) tem uma conotação muito positiva (...) É mau, é mau, porque a gente está ali com as estruturas todas a abanar (...) é crítico no sentido de ter as estruturas todas a abanar (...) e às vezes fazem-nos falta as certezas (...) mas por outro lado, é um momento que possibilita o passar para o outro lado. E o que é que acontece? Acontece que nós também, também.....não só, mas também somos fruto daquelas circunstâncias (...) Eu não gosto muito de dizer que eles não têm valores. Posso dizer que são valores diferentes dos meus com aquela idade, claro. Mas eu também felizmente sempre fui fruto das circunstâncias e vivi uma época muito gira naquela altura, que apanhei o 25 de Abril (...) E eu até costumo dizer que li o Sartre quase todo, não porque era mais inteligente, mas porque era fundamental naquela altura (...) tive essa vantagem, mas (...) tanto há o facilitismo, como o viver aqui e agora no sentido (...) de irresponsável, como há a solidariedade. (...) eles vivem as duas coisas....às vezes pode ser mais visível os aspetos ligados à solidariedade e à importância de que não vale a pena passar por aqui de uma forma consciente, mais nuns determinados alunos do que noutros, mas eu não posso que é agora que me parece que não têm valores (...) às vezes oiço coisas que eu gostava de não ouvir.... (S. O)

De entre os valores que os professores consideram que dominam nos alunos, salientam-se os **materiais**. Sete docentes salientam que esses são os valores mais dominantes, dando exemplos concretos da importância, do impacto e do fascínio que os valores materiais e a sociedade de consumo têm atualmente sobre os jovens.

Indicação da preferência dos alunos pelos valores materiais

....quando o telemóvel se estraga e se deita fora porque não vale a pena ser arranjado, (...) quando o consumismo acaba por ser um dos valores da sociedade, como é que eu posso fugir a ele? O que se procura sempre.....eu tento, às vezes não chego lá, não, eu tento saber o que é que eles querem, o que é que é importante e o que não é importante, e constatar porque é que para nós pode ser importante. Até que ponto é que para mim aquilo é importante porque eu vivo numa sociedade que dá importância a isso....(...) não no sentido de cruzar os braços e portanto, foi (...) em vez de dizer que foi Deus que quis, dizer que é a sociedade que quer, não é isso, mas perceber que eu estou cá e faço parte do sistema. E.....e se calhar não posso recusar o sistema, mas consciencializar o sistema para poder ver é que o sistema manda em mim.... (S. O)

... é a nossa função, é o nosso papel, nós não podemos deixar em branco esses assuntos. Eu pergunto, então o que vocês compram, CDs, vão à Internet, vão ao cinema (...) afinal isso são valores quê, materiais, e depois eles começam a perceber que, se calhar eu até tenho alguma razão. (...) a opinião não me parece muito favorável, mas é o nosso papel, é a nossa função, através da nossa prática letiva, alterar esta opinião, e para alterar a opinião nós temos que ligar à prática (...) e fazer com que de alguma forma (...) apliquem isto à realidade. Em que contextos/situações pode ela ser aplicada, pois eles (...) não se apercebem exatamente que isto é uma questão de vivência, é uma questão de referência (...) a bússola orientadora da nossa ação, eles acham que não existe nada a orientar a nossa ação, mas é também o nosso papel (...) trazer à discussão este tema e mostrar que é importante (...) seguir um caminho que esteja iluminado. Porque se nós formos para uma situação de total penumbra, não sabemos para onde vamos. Se eu tiver uma ravina, lá eu guio muito melhor. E...tem de ser exemplos muito simples, muito concretos para que eles possam perceber” (S. E).

.....eu tenho reparado que alguns alunos, talvez pelo ambiente que se vive em casa, os pais estão (...) muito mais voltados para fazer as necessidades básicas, do consumismo e dar boas férias, boas coisas, e o relacionamento acaba por ficar deteriorado talvez. Eu penso que a sociedade nem está a educar os jovens para valores. A própria família (...) está a esquecer os valores, pensam que são coisas.....são coisas tão simples que os jovens aprendem normalmente e não é isso. Eu tenho constatado que não é isso. Nós temos de falar dos valores, temos de falar das coisas claramente para eles e os jovens precisam de referências e de exemplos e precisam de diálogos na própria aula, de leituras que os façam desenvolver uma reflexão pessoal, crítica, e isso só através da Filosofia (S. A).

Indicação da preferência dos alunos pelos valores materiais

“(…) Mas há alguns alunos que têm de facto valores que vamos chamar materiais, a moda, por exemplo, dão muita importância ao tipo de roupa que se veste e à posse de aparelhos, o telemóvel de último modelo e assim” (S. Z).

... eu penso que a maior parte dos alunos (...) preocupa-se com o valor de natureza material, de uma forma, (...) que se calhar é o espelho da sociedade portuguesa. É realmente o possuir por exemplo, como eu tenho verificado, o telemóvel da última geração, a roupa da marca x e y... (S. Y)

“(…) estes meninos chegaram à escola já com o conceito de valores. Mas o conceito de valores para eles, das duas uma, ou é o relógio de ouro ou o fio de ouro....os objetos (...)” (S. G).

.... E com a política dos cento e cinquenta euros (...). Claro que hoje, a maioria dos miúdos tem acesso às tecnologias e as escolas estão preparadas para isso também (...) Apesar de haver poucos computadores, há sempre uma altura em que alguém acede. (...) a informação tapa os olhos dos alunos, e eu tenho sempre de ver do ponto de vista deles (...) É impossível, porque eu não tenho a idade deles (...) mas (...) tento pôr-me no lado deles, (...) para tentar ver o mundo com os olhos e os ouvidos deles...para tentar perceber o que é que eles são. Se eles têm....o caudal de informação é tão rápido (...) se eles querem um filme e vão poder tirá-lo à Internet e dizem, professora, está aqui o filme, no outro dia depois de eu ter falado no filme; com as músicas é a mesma coisa, é tudo muito rápido (...) O facto de eles terem muita dificuldade, cada vez mais, em....em ficar sentados noventa minutos, que eu ficava naturalmente, sem problema nenhum. Eu lembro-me, quando era, quando estava na escola, de vez em quando tinha turmas com miúdos problemáticos, e hoje eu olho para trás e digo, a disciplina daqueles alunos não era nenhuma comparada com aquilo a que se chama hoje a indisciplina...(…) A inquietude deles, o facto de não conseguirem estar sentados, eu acho que tem a ver com tudo aquilo que eles vivenciam desde que eles nascem.....não, eles não conseguem ter momentos de estarem sozinhos com eles, a maioria, precisam.....precisam de estar sempre com.....ou com a música, ou com o telemóvel....há uma miúda que é...com a qual eu tenho grandes conflitos por causa do telemóvel, e ela diz, professora, eu durmo com o telemóvel debaixo da almofada.....não pode viver sem o telemóvel (...) eles vivem nesse fast-food informativo....é importante que haja alguma coisa que quebre isso (...) que os tente, que os obrigue a pensar, porque eles são seres mutantes que andam por aí...(…) De pensar melhor....perde-se a possibilidade de pensar melhor. Perde-se um lado humanista daquilo que nós somos.....nós não somos só técnica (...) se estamos centrados na técnica, (...) somos máquinas....(S. F)

.... eu acho que a educação tem alguma capacidade para mudar a sociedade. Mas também não acredito num milagre aí (...) acho que é mais o reflexo da sociedade na escola do que o reflexo da educação na sociedade. Parece-me que as duas coisas não estão em pé de igualdade. Porque a sociedade depende de n coisas diferentes, depende da cultura do país, depende do desenvolvimento tecnológico, depende da economia, depende da influência, agora com a globalização, da cultura de outros países, há n fatores que influenciam a sociedade e as atitudes das pessoas (S. Z).

Os conteúdos da Filosofia e as competências propostas pelo programa adequam-se e relacionam-se com os valores em geral, e também com os valores sociais. Para um professor, a prática e os exemplos da realidade envolvente são um impulso determinante para trabalhar os conteúdos desta disciplina e desenvolver competências, factos tanto mais significativos quanto mais se prendem com os interesses e as motivações dos alunos. Nesse sentido, o docente salienta como se pode trabalhar um valor como a **Liberdade**, que é tão importante para os jovens, através da Filosofia, numa postura de Cidadania:

.... eles têm uma ambição muito grande pela liberdade. E eu costumo muito trabalhar a liberdade deles levando-os à consciência. Mas dentro do mundo deles, não impondo de fora aquilo que muitas vezes os adultos fazem que é impondo a sua conceção de liberdade, conceção de consciência, de valores, etc. Não. Eu tento primeiro, (...) eu inicio todas as unidades a partir deles. E depois é que vou trabalhando, a partir dos exemplos que eles dão e das definições que eles dão....faço o movimento ao contrário. O professor tradicional costuma fazer, dá o conteúdo e depois dá exemplos, (...) Eu faço ao contrário, primeiro vamos aos exemplos e depois é que vamos aos conteúdos. E, (...) nesse contexto, eu acho que (...) se pode fazer um bom trabalho, começando na definição de liberdade que eles dão, que é uma definição limitada, até chegar ao respeito, porque o respeito.....eles valorizam bastante. Quando (...) perguntamos se eles gostam de ser respeitados, (...) se perguntarmos ao contrário, se eles respeitam, eles muitas vezes dizem que não. E até encontramos alguns exemplos para provar isso. Mas se fizermos o exemplo a partir daquilo que eles gostam, (...) quais são os valores deles, e se eles disserem, ser respeitado, então depois podemos passar para a reciprocidade e portanto depois fazer uma hierarquia de valores a partir desses valores. Depois não é muito difícil, não é, mas sempre com base na consciência. Eu não....não me parece que seja possível fazer um trabalho com os adolescentes sem ser a partir da consciência e portanto, fugir às opiniões, fugir à comunicação social, fugir à política, (...) fugir àquilo

que é imposto de fora, mas sim a partir da consciência. E depois é possível com o diálogo socrático e metodologias afins, construir..... (S. L)

Um professor compara os alunos do ensino regular com os do pós-laboral, acentuando como o valor da liberdade assume contornos diferentes quando as faixas etárias também são diversas. Se os mais jovens consideram o valor da liberdade para realizar os seus sonhos, os mais velhos já o associam ao conceito de *responsabilidade*.

... em relação aos de dia, encontro mais o valor da liberdade de pensar. Eles querem ser livres, querem abraçar o mundo, querem ter sonhos, têm projetos, às vezes um pouco românticos, muito idealistas,... por influência também dos meios de comunicação social... e que nós sabemos que um dia que caíam na realidade do trabalho é muito diferente. E sentimos isso também com os nossos filhos, principalmente no mundo do trabalho. Em relação aos outros, os alunos do ensino noturno, o valor que eu noto mais neles é a responsabilidade. Eles querem valorizar-se em termos de carreira e então querem aumentar o seu nível de ensino até ao 12º ano para se valorizarem na carreira. É essa responsabilidade que eles têm... e (...) vão às aulas, procuram dar o seu melhor, dentro do seu tempo disponível. Porque já têm outra mentalidade, a liberdade para eles já não significa muito.... (S. M)

Um docente salienta a falsa ideia de liberdade que encontra em alguns alunos e os leva à arrogância e à pretensão face até ao papel do professor.

“(...) o 25 de Abril teve algumas consequências negativas na nossa sociedade, e uma das consequências negativas foi.....que as pessoas interiorizam uma falsa ideia de liberdade e de igualdade....ou seja, a pessoa que não sabia ler nem escrever de um momento para o outro sente-se igual ao engenheiro ou ao arquiteto ou ao professor. E trata-o como se tratasse um par. E penso que estes alunos que me apareceram ali (...) no ano passado, ainda continuam herdeiros desta mentalidade. Os pais eram jovens dessa altura, interiorizaram essa ideia e incutiram-na aos filhos. E aquela atitude de (...) presunção.....não sei, depois havia ali alguns que eram filhos de professores, outros que eram filhos disto.....tanta presunção.....e aqui, e atenção, eu vi isto nas turmas (...) uma turma de 12º era a junção de 3, eram poucos alunos, mais outra turma.....numa amostra muito reduzida deles encontrava atitudes de muitos deles, enquanto que aqui (...) eu tenho uma amostra de alunos bastante maior, e alunos e alunas com esta atitude, também existem, mas são muito poucos. Como, por exemplo, um aluno que entrou em choque com a professora de Geometria e que foi dizer ao diretor de turma que, no que dependesse dele, que ela ia ter uma avaliação negativa...(...) Nós estamos de mãos atadas! Mas este aluno é um caso, há poucos alunos assim. (...) estamos a falar de 4 turmas de 10º, cuja turma com menos alunos tem 22. (...) São turmas grandes. (...) na globalidade, o que se passa aqui é bom (S. G).

Outra docente diz que os alunos valorizam a necessidade de salvaguardar *aparências* e acham importante a imagem que transmitem aos outros, bem como as ligações afetivas que estabelecem entre si.

... os valores da maior parte dos adolescentes, que é, (...) uma vida assente, (...) mais no hedonismo, (...) as paixões, os afetos (...) o parecer bem perante os outros, perante o grupo de pares, (...) o estar, (...) o estar apresentável perante os amigos...(...) O aspeto, (...) alguns são mais profundos e querem também saber mais alguma coisa acerca da vida mas a maior parte dos adolescentes quer é conseguir relacionar-se de uma forma com os outros, tem mais a ver com os afetos e as relações (S. J).

A quantidade de preconceitos manifestados por muitos jovens é destacada por outra professora, que observa nos alunos reações negativas face a tudo e todos que são diferentes deles e da realidade que lhes é familiar.

.... eu tenho algumas turmas em que os miúdos são muito preconceituosos...muito, muito, muito, muito...(...) as pessoas em geral detestam os ciganos.....os alunos detestam os ciganos.....há algumas turmas mais, outras turmas menos, depois há aqueles que verbalizam, os outros (...) que não verbalizam.....e eu faço um trabalho (...) é muito pegado com eles, (...) sobre quebrar esses preconceitos. Não é só contra os ciganos, é contra os estrangeiros, contra os negros (...) são três pólos muito grandes. (...) eu não posso ficar indiferente. (...) Tenho pela frente um aluno e grande parte da turma, ou turma quase toda pensa assim...(...)” (S. F)

Para a mesma professora, a desmistificação desses preconceitos deveria partir da escola e da sociedade, já que a aceitação das diferenças e o respeito pelos outros é um exercício de Cidadania e papel da disciplina de Filosofia. A docente acrescenta ainda que, de pouco adiantam as desmistificações dos preconceitos que se possam fazer nas suas aulas, quando os alunos continuarem agarrados aos mesmos valores preconceituosos que ainda os enformam.

É muito difícil, mas.....eu tenho, por exemplo, nessa turma, são miúdos, já não tanto, mas ainda muito preconceituosos, que eu acompanho desde o 10º ano.....é possível já ver a reação deles...eles já têm consciência de que têm o preconceito. Por exemplo, no ano passado, não tinham essa consciência (...) Achavam que era natural. Agora já conseguem....olhar para eles, e até para os colegas, e perceberem que estão a ser preconceituosos. Podem continuar a ser (...) Mas é muito difícil, porque tem de ser uma coisa muito conjunta. Uma pessoa isolada não....não....os resultados são muito, muito poucos. (...) Mas eu acho que a escola investe muito pouco nisso...dá pouca importância a isso....apesar de estar nos projetos educativos, nas cartas educativas, (...) noutros nomes que eu já não consigo dizer. Está tudo (...) muito.....omisso, portanto não....não....depois, na prática, não há um plano, não há. Não há um plano para ser trabalhado. Depois toda a gente pode trabalhar com esse plano e formar pessoas melhores. Não me importo, eu não quero que um aluno saiba muito bem os conteúdos da Filosofia e seja uma má pessoa (S. F).

Outra professora acha que os alunos dizem uma coisa e sentem outra, já que muitas vezes mostram determinados valores apenas pela aparência ou para os julgarem bem e não por realmente os sentirem assim.

.... A família, a amizade...(...) eu acho que há um desfasamento entre o discurso e a realidade. Eu acho que eles ao nível do discurso são muito mais perfeitinhos e vão muito mais de encontro daquilo que nós gostaríamos que fosse. E depois, ao nível da prática não, é um bocado como se fosse, ah, então eu afinal e perante o professor porque eu sei que o professor tem a expectativa que eu vou falar nesse sentido, (...) lá fora, isto é o salve-se quem puder e se eu puder magoar o outro para me proteger, antes que o outro me magoe a mim, (...) não tenho problemas nenhuns em fazê-lo, (...) eu acho que as relações que eles estabelecem com os pais, (...) com os amigos, com a sociedade em geral, não são fáceis. Isto não é fácil ser jovem adolescente hoje em dia, acho mesmo que não é fácil...(...) Não, nunca foi, mas eu acho que os miúdos hoje (...) ou têm mais consciência ou isso é mais evidente e por isso eles têm muito mais consciência (...) de que há muita competitividade (...) É muito salve-se quem puder, acho que o discurso do solidário e do olhar o outro é muito teórico, ele existe mas é muito teórico, é mais teórico do que era quando eu me lembro da minha referência. (...) dificilmente me apercebo que eles abdicam de qualquer coisa por causa dos outros...(...) Porque se alimenta muito essa competitividade. Eu não estou a dizer que os miúdos são mal formados....eles são o produto daquilo que está aí na ordem do dia (...) não podemos mascarar (S. T).

Uma professora considera que os alunos necessitam de **referências** para construir a própria identidade, podendo os mais crescidos, os pais ou os professores constituir figuras de referência.

.... eu acho que os alunos, quando nós partilhámos com eles esta necessidade de encontrar referências, de construir paradigmas para assentarmos os pés e sabermos que sem valores não vamos a lado nenhum ou então vamos a lados onde se calhar não gostaríamos de ir, estão completamente disponíveis e abertos para fazer essa aprendizagem (S. R).

Neste sentido, a docente salienta que o professor de Filosofia pode constituir uma figura significativa para os jovens, pelas interações que estabelece com eles.

... os alunos querem que nós lhes abramos as portas dos valores, desde que isto faça sentido. Não é.....agora vamos falar dos valores, e os valores são blá, blá, blá.....tudo muito académico. Eles não têm paciência para isso porque (...) aos adolescentes não lhes apetece estar a ouvir coisas que....que são secas, sem significado interior. Agora, se (...) nós falarmos das coisas dando um significado àquilo que estamos a falar, eles têm uma disponibilidade total e isso é uma coisa que eu vejo constantemente, mesmo para as questões éticas profundas, mesmo para a aquisição de uma consciência, de uma consciência ética que seja....que produza constantemente padrões morais, eles aceitam isto completamente como (...) um caminho a seguir, não quer dizer que seja um caminho que já estão a seguir neste momento, mas sabem que é um caminho a seguir e não se importam nada de conversar sobre....sobre este assunto (S. R).

Desfazer os preconceitos e ultrapassar as aparências acerca das ideias erradas da Filosofia que se propagam, é uma tarefa para a disciplina de Filosofia, mas também para o professor, assinala um docente:

.... Nós ouvimos por vezes pessoas com posições de destaque na sociedade a usar incorretamente a palavra valores (...) a partir do momento em que a discussão é catalogada como filosófica, ela deixa de ter interesse.....o Direito para os senhores juizes é muito bonito....se o Direito passa à Filosofia, já não tem interesse. Discutir Política é muito bonito. Quando a Política passa à Filosofia não tem interesse. É isso e a Ética não, a Ética e moral, a Ética são normas...(...) Não é Filosofia (...) é normas. Não matar é uma norma ética. (...) Esse tipo de preconceitos....mas, lá está, o papel da Filosofia está aqui. Desfazer, desfazer os preconceitos (S. G).

Outros entrevistados focam a **relatividade dos valores**. Um docente chama a atenção para o facto de os professores poderem manipular os alunos com os seus próprios valores e do perigo que isso representa.

... A questão dos valores é uma questão altamente complexa e quando falamos da educação para os valores ou os valores, algumas pessoas valorizam umas coisas em detrimento das outras, e a escola não está ao serviço de uns alunos e contra outros, a escola está ao serviço de todos e (...) quando falamos numa educação para os valores, a tendência que temos normalmente é impor ou tentar guiar os nossos valores, os nossos valores, naquilo que ensinamos. Mas é (...) manipulação (...) essa ideia da educação para os valores é muito.....os meus valores podem ser uns, os dos outros colegas podem ser outros, e com que direito eu estou a impor os meus valores através daquilo que ensino (...) a pessoas que se calhar não estão dispostas ou não querem ou não os conhecem... (S. V)

O professor admite ainda como é importante salientar o valor da verdade para os alunos, embora admita que também a esse respeito as opiniões não sejam unânimes.

... quanto a mim, só haveria um valor que eu acho (...) que seria consensual, mas mesmo assim não é. É a verdade. Há muita gente (...) que acha que a verdade não é um valor (...) a desvalorização da própria natureza da verdade é uma coisa muito frequente com o relativismo, etc... (S. V)

Outra inquirida salienta a falta de solidariedade e de altruísmo que encontra nos alunos atuais, que a chocam pela frieza com que decorrem. Esta docente confessa que não encontrou esta atitude em outras alturas, noutras turmas, não há muito tempo atrás.

Agora o que eu te posso dizer é que nota-se uma grande diferença de valores face aos nossos valores, talvez também digamos por uma diferença em termos temporais, mas também em relação a alguns alunos atrás. (...) uma coisa que me choca imenso é o relacionamento (...) a nível de turma entre eles. (...) aquelas ideias, muitas vezes de solidariedade, de um certo altruísmo, nitidamente isso não acontece. (...) Não. (...) Não, não. (...) pode acontecer em pequenos grupos e acontece, mas na turma como globalidade, não. (...) E por exemplo, há (...) dez anos atrás tu (...) não vias esses contextos. Até mesmo, aquele contexto do género, há um problema comum qualquer (...) professor-aluno, a turma defender o colega... (...) Isso desapareceu, agora vê-se é exatamente o contrário (...) muitas vezes fazem até questão é de expor o colega perante o professor... pois a ideia de altruísmo e de solidariedade, eu acho que não é realmente muito forte. (...) eu faço uma análise que pode estar errada que isto é tudo muito discutível, mas eu penso que tem a ver um pouco (...) com a sociedade em que nós vivemos. Não digo que nalguns casos não seja uma questão de competitividade, mas na maior parte dos casos não me parece... (...) Algumas turmas, sobretudo... em todas... em todas as escolas há sempre uma turma ou outra que são as melhores (S. P).

Outros docentes pronunciaram-se sobre **Filosofia e Valores**. Esta associação é relativamente fácil de fazer, conforme se tem salientado noutros pontos desta investigação, dado a disciplina de Filosofia ter um papel fulcral no destaque, desenvolvimento e estudo das questões valorativas. Um docente salienta o papel que a Filosofia tem de avaliar criticamente os valores, quer os dominantes, quer os pessoais, pondo em causa essas convicções, certezas e preconceitos de forma disciplinada.

“(...) a Filosofia se é alguma coisa de importante é a avaliação crítica dos valores, quer dos valores dominantes, quer dos valores.....de todos, é a avaliação crítica dos nossos próprios preconceitos, das nossas próprias ideias. A Filosofia não vai de encontro às nossas ideias, não é um suporte para as nossas ideias, é o contrário, é exatamente o contrário, é aquilo que Sócrates fazia, pôr em causa. E (...) quando a Filosofia esquece essa sua natureza intrínseca que é pôr em causa o que pensamos, aquilo em que acreditamos, as nossas noções mais básicas, as nossas convicções mais....quando a Filosofia não faz isso, não é Filosofia. Foi isso que Sócrates fez, foi isso que os filósofos fizeram todos..... (...) a Filosofia é sobretudo pôr em causa, disciplinadamente, de uma forma argumentada, mas é discutir isso, não transmiti-lo. Senão é uma atividade dogmática” (S. V).

Na mesma linha de pensamento, o professor relembra como o papel do professor de Filosofia não é o de transmitir valores mas de os questionar.

... Acho que não devíamos estar preocupados com os valores, porque a função da Filosofia, mais nomeadamente a Filosofia da escola, é discutir....discutir...e criticamente os próprios valores, é pô-los em causa. Não é transmitir valores, é pô-los em causa, é discuti-los (...)” (S. V)

A importância da Filosofia na consciencialização dos valores é salientada por outros docentes, que realçam como as problemáticas desta área curricular se enquadram nas questões sobre a vida e a existência em geral.

Alguns docentes apontam passagens do Programa do 10º ano, devido ao peso que aí é dado aos Valores e à Ética. Sendo a Axiologia uma disciplina filosófica, as temáticas

estão interligadas também com a vida, os problemas e os dilemas reais que se colocam às pessoas. Nesse sentido, os comentários dos professores destacam o papel da Filosofia na formação da consciência ética e valorativa dos alunos, sobretudo ao nível dos conteúdos programáticos do 10º ano. Assim, a formação para a Ética e os Valores nas aulas de Filosofia é fundamental, assume-se como forma de despertar consciências, desmontando preconceitos e ideias feitas, relacionando-se com a vida e os valores dos alunos, tratando os assuntos de forma crítica.

Papel da Filosofia na interiorização e reflexão sobre os Valores ao nível do Programa do 10º ano

... é importante (...) é importante dar-se essa formação, por isso é que para mim, a Ética tem de ser o eixo central da formação em Filosofia.....eu acho que a Filosofia (...) tem uma responsabilidade no Ensino Secundário imprescindível. (...) é mais do que mais uma disciplina que transmite saber. Transmite mais do que saber” (S. F).

... e acho que a Filosofia contribui para a formação moral deles também, eu acho que é uma disciplina importante e que deve continuar. ... (S. CC)

... há um tema nos programas de Filosofia (...) que é imediatamente adotado pelos alunos, que é a Ética. Por razões óbvias, a Filosofia da ação, nomeadamente o livre arbítrio é outro tema, é um tema, é um tema que encaixa na perfeição nos miúdos e que está perfeitamente adequado à idade deles. Eu lembro-me quando estava no secundário, no liceu, a palavra, seguir o meu próprio caminho, ter as minhas próprias ideias e essas coisas, era um tema caro naquela fase em que nós nos afirmamos e tudo isso. (...) esses temas são....acho que tão (...) a Filosofia nesse aspeto pode ser (...) a Ética não têm de ser despertados, o problema do livre arbítrio não têm de ser despertados, é um problema que implicitamente (...) eles conhecem (...) e ou já foram....ou já pensaram sobre isso. E isto cria depois é outras dificuldades entretanto quando eles já têm ideias, quando eles já têm pontos de vista e às vezes não querem abdicar dos seus pontos de vista. Porque acham que abdicar dos seus pontos de vista seria de alguma forma eles estarem a perder alguma da sua autenticidade e tal.....depois é o nosso trabalho de mostrar que reformular um ponto de vista, mostrar um ponto de vista não é um recuo, e faz parte da nossa evolução intelectual.....e como pessoas (S. W).

“(...) quando trabalho sobre os Valores no 10º ano, trabalhamos sobre a Ética e os Valores, peço para eles escolherem 5 valores e organizarem hierarquicamente, para depois perceberem que depois, quando decidem, há de facto, um valor que vale mais do que o outro e pode fazer a diferença (...) num dilema moral (...) Eles põem muito a vida, vida, amizade, vida, amizade, vida, e sinceridade, sim (...) Alguns põem o dinheiro (...) eles mascaram-se muito atrás da máscara do parecer bem, mas depois na prática (...)” (S. T)

E isso, quando confrontado com um determinado tipo de valores que são os valores chave ou pelo menos que eu entendo que são valores chave do programa do 10º ano, a ação humana, os valores éticos, o modo de orientarmos a ação humana, de que modo é que nós nos orientamos a partir de valores (...) causa-lhes estranheza, mas por outro lado, penso que eles sentem essa necessidade, têm essa sede, estão muito sequiosos de discutir as coisas a esse nível. Porque na experiência deles do dia a dia daquela fase da adolescência, eles já sentem injustiçados, já se sentiram muitas vezes desiludidos, já se sentiram traídos nos seus próprios valores ou nos seus próprios objetivos e isso toca-os, pronto, e leva-os a pensar nas coisas de uma outra forma. Pelo menos isso.....eu acho que às vezes, pelo menos no meu caso, o mais importante é que eles desenvolvam um determinado processo mais do que venham a compreender objetivamente qual é a importância deste filósofo, ou qual é a importância desta época ou qual é a importância desta corrente. Preocupa-me mais que eles desenvolvam um determinado processo crítico de investigação, de aprofundamento, de reflexão, de alteração de parâmetros, portanto, dessa mesma reflexão, do que propriamente perceberem muito bem até qual é a relação deste filósofo com o outro, qual é a relação desta época ou desta corrente com a anterior. E nesse sentido, a questão da ética é fundamental, sobretudo porque eu gosto muito de os confrontar com o que se passa efetivamente na realidade. Eles têm uma grande ausência de (...) referências históricas e culturais, mas sobretudo históricas. Eles não têm balizas históricas. É-lhes muito difícil compreender o que se passou na época de Kant, é-lhes muito difícil de compreender o que é que sucedeu no início do século XX. Eles têm muita dificuldade em enquadrar historicamente e socialmente os acontecimentos, as coisas, as balizas, porque é que um determinado autor ou um determinado acontecimento é importante, e porque é que essa importância se mantém ao longo do tempo (...) porque é que é importante ainda hoje nós falarmos de Platão, porque é que ainda hoje é importante nós irmos buscar as referências socráticas (...) e acabam por compreender a partir do confronto com valores atuais, com problemas atuais, com problemas do dia a dia, acabam por compreender isso. E sobretudo ao nível do 11º ano é importante, porque eu sinto (...) que eles estão sequiosos disso. Embora não tenham uma noção e embora muitas vezes não o reconheçam, eles estão sequiosos dessas balizas, estão sequiosos desse percurso. (...) Sim, sim, sim, percebe-se. Sim, sem dúvida, percebe-se. E é (...) quando temos a possibilidade de fazer a continuidade pedagógica com eles, é bom observar esse percurso e perceber de que modo eles vão assimilando, vão interiorizando, vão fazendo suas muitas daquelas ideias e vão eles próprios transformando os seus objetivos, os seus ideais à luz um pouco desse percurso e dessas balizas. Penso que isso ao nível dos valores e da cidadania de que tanto se fala hoje, é um percurso muito interessante e é fundamental” (S. K).

Mas (...) a Filosofia trata de valores sempre mas e uma forma crítica. (...) Quando nós utilizamos teorias pré-fabricadas e receitas, e agora decora e agora faz isto assim, eles não compreendem nada disso porque (...) não há lá nada disso. (...) eles para aprenderem isso, nós temos de transformar aquilo que lhes parece certo numa dúvida, temos de introduzir a dúvida naquilo que, para eles parece ser uma certeza, à partida, nas suas convicções mais básicas (S. V).

Papel da Filosofia na interiorização e reflexão sobre os Valores ao nível do Programa do 10º ano

... eu acho que aí é mesmo aquilo que a Filosofia pode fazer por eles seriamente. Em termos de ação, que eles são.....eles estão absolutamente centrados, egocêntricos, mimados, têm tudo o que sempre desejaram, os pais satisfazem o desejo muitas vezes antes de haver desejo (...) e depois a Ética ou a Estética ou a Religião são áreas fantásticas que eles entendem, que se pode fundamentar aquilo que se diz, que se pode fundamentar aquilo que se vê, que nos podemos recolocar e se calhar é isso que os pais notam em casa, e que há um progressivo amadurecimento, que as coisas já não são feitas tão à toa, que eles querem saber o porquê, porque eu acho que realmente a Filosofia recoloca as pessoas de uma forma diferente, eles já não são apenas quem usufrui de tudo o que está à volta, mas são também alguém que tem obrigação, porque é humano, de dar, de partilhar e de perceber que todas as suas ações vão ter consequências se calhar a níveis, se calhar não, de certeza, a níveis que nem sequer nos passam pela cabeça. Como a pedra que cai na água e sabemos lá onde é que aquele movimento da água vai parar de alguma forma (...) E eu acho que essa consciência ou (...) essa capacidade de agir pensando, raciocinando, refletindo, fundamentando, é muito importante nesta idade. E acho que.....o programa a esse nível, se há um elogio a fazer a este programa é realmente centrar a ação e dar-lhes uma capacidade ou ética ou estética ou religiosa ou todas para perspetivarem o mundo. Se eles não a têm (S. BB).

Mas a questão relacionada com os valores ultrapassa as temáticas estudadas no 10º ano, tornando-se transversal a todo o programa desta disciplina. Um professor conta como as questões das aulas de Filosofia levam a outras que são colocadas pelos alunos, à pesquisa bibliográfica e à abrangência de outras opiniões; o professor considera fundamental a necessidade de testar os valores, tarefa que se deve desenvolver nas aulas de Filosofia; já uma professora avalia a geração atual e o consumismo; outro docente questiona o peso de algumas temáticas como as relacionadas à Ciência, acentuando que os alunos têm de ser despertados para os temas que são realmente filosóficos.

Transversalidade da Filosofia na interiorização e reflexão sobre os Valores

.... ainda ontem estive a discutir com eles o problema da morte a propósito daquele último capítulo, os horizontes de sentido.....e foi muito interessante, eles realmente queriam saber cada vez mais, o que é que a ciência hoje pensa sobre a morte, quais são os modelos ideológicos, o que é que a Filosofia pensa, e o que é que eles pensavam também. Depois eu coloquei no quadro o que é que eles pensavam e a partir do que eles pensavam, falámos até das diversas religiões, a partir daí fomos ver o que é que alguns filósofos pensam, nomeadamente por exemplo, o R. Garaudy até tem um capítulo naquele seu livro, 'Palavra de Homem', sobre a morte... tirei fotocópias e a partir daí debatemos..., o Jean-Paul Sartre, o A.Camus.....e outros. E a atitude religiosa e a atitude científica perante a morte, também falámos (S. M).

... Todos, todos...não, é que não há só um valor.....a verdade não é um valor....sim, mas pode ser...ético (...) A Beleza não é um valor ético.....na Estética, na Filosofia da Arte, os alunos podem discutir um determinado tipo de valor (...) na Metafísica, o que é a Verdade, a questão da Verdade Metafísica? (...) tem de discutir porque é que a Verdade tem valor.....não podemos pensar que valor são só os valores éticos (...) E (...) toda a Filosofia é uma análise crítica (...) das nossas convicções mais fortes, daquilo que nós mais valorizamos, das nossas ideias mais queridas. O problema é que nós, para termos....a vida toda tem, pelo menos a maior parte da nossa vida, temos de nos interrogar acerca das nossas convicções mais básicas....a Filosofia é abrir-nos essa porta para fazermos essas perguntas. Porque podem estar erradas. Nós perguntamos, se estiverem erradas, qual é o problema? O problema é depois toda a nossa conceção do mundo, toda a maneira como nós encaramos o mundo está assente sobre essas convicções. É mais ou menos como as pontes, tem muitas pontes onde passam os carros, elas estão assentes nos pilares, os pilares enterrados nos alicerces, é bom de vez em quando ir lá testar os alicerces e abaná-los para ver se eles resistem porque, se resistirem, então podemos (...) estar mais seguros daquilo...que os carros não caem, que a ponte não vai abaixo. As pontes vão abaixo porque muitas vezes não são testadas, não há lá ninguém a ver o que poderá acontecer, e assim acontece o mesmo com as nossas crenças (...) eu quando falo em crenças não estou a falar em crenças religiosas, estou a falar nas coisas em que nós acreditamos (...) (S. V)

Eu não sei mas eu acho que a nossa geração está a criar filhos muito dependentes, muito mal habituados e muito pouco autónomos, e eu não percebo isto. Os pais muitas vezes, eles dizem, os pais não vão ao cinema mas eles vão todas as semanas, os pais não têm férias mas eles têm consumos altos. Os pais não gastam em telemóvel aquilo que eles gastam. Os pais não gastam com eles em roupa e diversão aquilo que eles gastam (...) Os meus pais gastavam com eles e nós estávamos a seguir.....e quando nos chegava alguma coisa ficávamos contentes.....ir ao cinema, não eram eles que iam ao cinema connosco, éramos nós que íamos ao cinema, eles iam ao cinema e nós às vezes também podíamos ir com eles.....hoje não. E o que está a acontecer é que eles vivem assim. E eu costumo dizer-lhes que estão a viver a altura da vida com maior qualidade. A partir deste momento, quando deixarem os seus paizinhos, o nível de vida deles vai decrescer muito. E o que eu acho relativamente (...) à ação, que é feita à toa e (...) sem nenhuma consciência, sem decisão, sem deliberação, sem nada.....o facto de eles estudarem o que é a ação humana, os componentes da ação humana, de que forma é que ela se processa, porque os momentos todos estão lá, embora não sejam muito conscientes, ajuda-os a refletir melhor (...)”(S. BB)

Transversalidade da Filosofia na interiorização e reflexão sobre os Valores

.....agora, há outros....outros, muito sinceramente, não sei. A Filosofia da Ciência, o que é que pode, como é que isso cruza ou interage como agora se diz, com as vivências dos alunos? É muito.....é difícil aquilo....como? (...) estamos a falar de conhecimento? É preciso que se valorize o conhecimento, de uma maneira geral, apesar de estudarem ciências e Física e Química, os alunos são completamente ignorantes em matéria de ciência....chega a ser assustador....e eu pergunto, como é que.....aí não tem tanto a ver com valores nem com expectativas, aí tem a ver mesmo...os problemas filosóficos serem apresentados de uma maneira relevante e eles têm de ser despertados para esses problemas filosóficos. Agora os outros não (S. W).

Alguns docentes salientam as suas experiências nas aulas de Filosofia, sobretudo na interiorização dos valores e na aplicabilidade aos problemas práticos e específicos dos alunos.

.... Estava-se a falar de sexualidade, exatamente em relação a valores, porque alguns deles estavam a ter uma primeira experiência, alguns deles achavam que ter uma primeira experiência, como já tinham visto amigos ter completamente bêbados, era uma forma de ter uma primeira experiência sexual possível, perfeitamente admissível, e eu achei que era a altura certa para lhes explicar que uma primeira experiência, seja ela do que for, deve implicar uma lucidez extrema para nós podermos carregar estas memórias connosco sempre, e a partir daqui, falou-se de valores de uma forma que para mim foi também, isto foi no 10º ano, logo no princípio do 10º ano, ainda hoje eles falam dessa aula, porque eles nunca tinham falado da sexualidade na perspetiva dos valores, tinham falado da sexualidade na perspetiva biológica. Na perspetiva dos valores foi uma outra dimensão que se lhes abriu, e penso que isto muitas vezes, nós não temos bem essa noção de como somos importantes, ou podemos ser importantes. E eu acho que o professor de Filosofia é fundamental para a construção de uma identidade, e que nós, professores de Filosofia não podemos de maneira nenhuma abdicar deste nosso perfil, que é o de sermos promotores dos valores e de facto darmos aos alunos solidez para eles construírem, a sua identidade (S. R).

“(...) há bocadinho eu estava a ter uma aula (...) estávamos a falar nos Direitos do Homem.....por causa do tema da Ética (...) e eu estava a tentar explicar o imperativo categórico, assim, em termos genéricos, só para eles perceberem. Depois, foram eles logo buscar aquele não faças aos outros aquilo que não gostas que te façam a ti, estava bem, nesse sentido, vinha na sequência, e há um aluno....e eu perguntei o que é que isso significava, e há um aluno que me diz claramente, ó professora, eu até lhe posso explicar o que é que isto significa, mas na prática, eu faço ao outro antes que ele me faça a mim (...) isto é exemplificativo só para te mostrar que eles têm de se bater sempre com uma realidade que é muito dura e que de facto não tem nada a ver, para não dizer que é o contrário, daquilo que nós lhes passamos, que se calhar eu lhes estou a passar, (...) daquilo que é o discurso teórico (...) o que eu sinto mais é (...) ou sempre foi assim, ou eles agora são menos.....são mais francos (...) há menos falsidade, já não estão para disfarçar as coisas... (S. T)

Um professor considera muito importante o facto de se ensinar a Cidadania. E aponta alguns conteúdos da Filosofia que se prestam a isso (como os pontos do Programa de Filosofia: 3.1. A *dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial* e 3.3. A *dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa*)⁵¹⁸. O docente aponta a necessidade da reflexão filosófica sobre os temas da cidadania.

⁵¹⁸ Estes pontos também são objeto de análise no capítulo referente à análise documental dos manuais de Filosofia, o primeiro, 6.7.1.2. Cidadania e Filosofia: A *dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial*, relacionado com a Cidadania e os Valores Sociais; e o segundo, 6.7.4.4. Valores Sociais nos manuais do 10º ano – Valores e Dimensão Religiosa.

... eu não tenho a certeza se o podemos fazer, agora que também o podemos fazer, isso não tenho dúvidas nenhuma. E mais uma vez tenho presente os Valores e a reflexão sobre os Valores, mormente, por exemplo, os valores ético-políticos, mas não só, os valores religiosos, etc. E (...) a mim me parece um pouco difícil querer falar da Cidadania sem pressupor uma reflexão sobre este conjunto de valores que mais uma vez exigem conhecimento, sob pena de estarmos, como eu costumo dizer, em conversa de café... (...) Cruzar pernas e diz umas coisas (...) Aí eu acredito sinceramente que temos um papel a jogar (...) esse é um dos campos em que é preciso, mas é preciso demonstrar às pessoas, mormente às escolas que temos aí um papel de reflexão, agora há aí um perigo, e quanto a esse perigo eu acho que temos de ter muito cuidado, que é o de distinguir muito claramente o nosso discurso sobre a Cidadania e os valores da Cidadania das questões práticas fulanizadas. (...) uma coisa é querer discutir com os alunos por exemplo, a emergência e a importância da ação política na sociedade e outra é o descer à discussão do senhor x, y ou z. Aí é um campo muito perigoso, é um campo onde, se entrarmos, se entrássemos na prática (...) íamos ter questiúnculas muito graves.....e que íamos entrar para nada. Agora que me parece que é impensável falar sobre a Cidadania e mais do que ensinar, falar sobre a Cidadania, falar sobre os problemas que se colocam ao jovem enquanto cidadão, sem uma reflexão filosófica sobre a questão, sem o conhecimento prático e teórico de tantos séculos de reflexão filosófica sobre o mesmo, me parece que isso é essencial. E não me parece que haja muita gente no exterior do universo da Filosofia, com as exceções devidas que não vale a pena estar aqui a falar, que estejam em condições de poder apresentar currículo (...) para lecionar este tema. E (...) parece aí que este é um dos campos onde é possível demonstrar a necessidade do ensino da própria Filosofia. (...) A questão da Cidadania e dos Valores que....que vão enformar o cidadão, aí parece-me que sim. Não consigo pensar isso (...) sem o contributo da Filosofia, parece-me (...) que aí a Filosofia tem um papel a desempenhar (S. N).

A incompatibilidade entre os valores ideais que se discutem nas aulas e os reais que se encontram posteriormente na vida, é referida por uma inquirida. A professora salienta o conflito existente na realidade entre os valores e acentua a importância que têm os valores materiais na vida dos alunos.

.... eu acho que eles admitem, reconhecem que aqueles valores que são defendidos na aula de Filosofia são realmente os ideais, a solidariedade, o respeito pelos outros, o procurarmos o bem coletivo, mas depois sentem que a sociedade não é nada disso, que se eles vão por aí são calcados, são humilhados, são maltratados (...) como eles próprios reconhecem que os professores são. Por incrível que pareça eu já tive alunos ultimamente (...) que se viram para mim e dizem, oh professora, mas acha (...) que vale a pena o seu trabalho, o seu esforço, é reconhecida, é recompensada economicamente, eles sabem que não, eles dizem que não, e (...) há o mundo da disciplina de Filosofia, há o mundo da Razão, há o mundo que eles racionalmente então concordam que realmente eu tenho razão, mas depois é um mundo à parte... (...) Materiais, exatamente. Eles por vezes mostram que perceberam, e que quando estão a introduzir determinados pensamentos deles estão a ir contra aquilo que nós pretendemos e que nós percebemos todos que realmente era melhor, e eles dizem, pois é, professora, já sei.....já sei que isto vai contra a....vai contra uma perspetiva ética, que isto vai contra a civilização (...) contra, por exemplo, a perspetiva moral de Kant, eles percebem perfeitamente isso, mas sentem que não podem ir por aí na nossa sociedade e que não estão dispostos também (...) o grande problema é que eles também não estão dispostos a unirem-se para modificarem aquilo que eles concordam que está mal. (...) porque realmente vivem um individualismo feroz e muito dificilmente conseguirão juntar-se para transformar as coisas. No entanto, eu digo-lhes, chamo-lhes cidadãos do futuro (...) foi uma das coisas que eles me disseram lá no texto que me ofereceram. Cidadãos do futuro. E digo-lhes, mostro-lhes sempre que dependerá da capacidade de eles quererem unir-se para transformar a sociedade esta mesma transformação. Se eles não forem capazes de o fazer, também já não seremos nós que seremos capazes de o fazer. Eles são o futuro (S. AA).

Outra docente narra uma situação de conflito ocorrida entre os alunos de uma turma e o modo como a conseguiu resolver com equilíbrio e justiça nas aulas de Filosofia.

.... nesta turma do 10º ano que eu tive este ano, que era uma turma de Humanidades, que havia uma grande conflitualidade e que se devia sobretudo à formação da família, ao ambiente familiar. Os jovens (...) vêm com grandes preconceitos uns em relação aos outros e esta ideia desta....reflexão crítica e de ser autónomo, acaba por ser um bocado confusa no jovem, porque ele pensa que ser autónomo é não ter nada a ver um com o outro, é não ter de se relacionar com o outro, eu faço o que quero e digo o que quero e eu sou frontal. E esses valores depois são valores que são difundidos pela sociedade. E eu ali preocupei-me (...) em mostrar-lhes a eles que havia valores, que eles tinham a maneira de pensar, mas disse-lhes que havia outro tipo de valores e que eles tinham que respeitar o outro, que fosse pior, o que é que era o pior ou o melhor, mas tentei que.....não existir (...) essa divisão e esse voltar as costas um para o outro. Porque no fim eles acabavam por ser muito infelizes se não vivessem uns com os outros, e (...) não queriam olhar uns para os outros, havia um que eu me lembro (...) deste incidente, com quem eles não queriam falar, que excluía do grupo e ele um dia pôe-se na frente dos outros e diz, aceitem-me, eu gosto de vocês, eu vou mudar, eu vou ser boa pessoa. E quanto mais ele dizia isto mais os outros o gozavam. E eu tive de falar com ele só e tive de dizer que ele não podia estar a exteriorizar aquele sentimento para pessoas que não eram iguais a ele, e tive de fazer um trabalho muito grande junto desses rapazes (...) Inclusivamente convidei um encarregado de educação, apesar de não ser Diretora de Turma, o encarregado de educação acabou por estar doente depois e acabou por nunca mais ir ter comigo e eu até queria falar com ele porque era um miúdo com grande formação, com uma educação (...) cuidada, via-se que os pais (...) o orientavam, mas que era um miúdo que tinha uma sensibilidade extrema e tinha dificuldade em se integrar no grupo, queria ser aceite e os outros não o aceitavam. Era um miúdo que sofria imenso com aquilo e tinha outros grupos que não queriam que o outro grupo olhasse para elas, porque (...) era uma conflitualidade muito grande mesmo, e.....eu, durante o ano, disse, não quero mais esta turma, e no final do ano acabei por querer a turma e disse, ah, vocês são maravilhosos. Comecei (...) a falar com eles, (...) até em grupos, convidei até uma que era uma líder grande de conflitualidade para tomar um café na sala de professores comigo e tentei....essa miúda que era líder, líder no aspeto negativo, eu tive de fazer um trabalho individualizado com ela, no sentido de reforçar as qualidades que ela tinha, porque era uma pessoa muito comunicativa e tinha um papel muito importante na turma, comecei a tomar café com ela na sala de professores, a falar muito com ela, a brincar com ela, e eu conquistei essa miúda. Depois de eu ter conquistado essa miúda, eu conquistei um pouco todos os grupos em conflito. Depois conquistei a miúda, valorizei-a, aproveitei a capacidade de comunicação que ela tinha e de facto ela conseguiu bons resultados, e ter bons resultados era a expectativa dela e o facto de ter bons resultados, ela sentia-se valorizada e começou a ter atitudes diferentes, mais corretas, e melhorou, a turma toda melhorou (...) Depois também optei por arranjar os temas, os temas finais do programa e eles deram aulas, e deram aulas bonitas. E ao darem essas aulas, eu senti que havia grande respeito. Enquanto um dava a aula, os outros respeitavam já muito. E foi uma experiência boa (...) não fiz coisas assim.....de uma profundidade enorme, mas foi uma experiência boa, cumpri o programa, eles em termos humanos melhoraram, relacionaram-se melhor, eu até acabei por ficar com a mesma turma e disse que estava a entender-me bem com eles (...) estou contente.... (S. A)

Outro valor apontado pelos docentes, refere-se ao **Conhecimento**. No entanto, as expectativas dos alunos relativamente à escola e ao futuro em geral, relacionam-se com a obtenção de notas elevadas, não lhes interessando os conhecimentos que adquirem, já que estes não são mais do que de meios para atingir os fins pretendidos. Alguns professores testemunham atitudes de alunos que se tornam extremamente competitivos entre si, por vezes arrogantes, ambicionando as notas finais apenas para entrar nos cursos que atualmente a sociedade mais prestigia. A preocupação com as notas não tem nestas situações uma intenção ética de valorizar o conhecimento ou determinada disciplina, mas sim, propiciar a entrada na universidade em determinados cursos muito valorizados socialmente, como a Medicina.

E às vezes há um contexto em que (...) sobretudo também turmas de ciências, muitas vezes miúdos com objetivos, quando lhes pergunto, estamos no princípio do ano, qual o curso que queres seguir, sempre as mesmas respostas, Medicina (...) É sempre um pouco essa a ideia, ou seja, aí nota-se isso, mas mesmo.....nas outras....já não. A ideia de competitividade nessas turmas muitas vezes está presente. Nas outras não...não é muito a ideia. Eu acho que parte exatamente (...) é talvez por um reflexo daquilo que num nível social, a nível de um certo macro cosmos social existe....” (S. P)

“(....) a maior parte dos alunos, na sua maioria, os alunos, das duas uma, ou estão muito vocacionados e têm grandes expectativas em relação ao seu futuro como alunos e portanto estão preocupados com as notas (...) e os pais sabem disso (...) aí não há uma atitude diferente do aluno e dos pais (S. U).

“Dos valores (...) a questão só das notas por si só, (...) problema, é um problema. E é um problema (...) tudo para os pais que têm uma determinada classe ou que têm perspetivas muito altas. (...) não abdicam facilmente, eu tenho mesmo muito essa convicção. Por exemplo, os meus alunos com boas notas, os pais não perguntam, como é que é, a gente já sabe as boas notas, e o comportamento, e a atitude, e tal? É raro (...)” (S. U)

“.... eram alunos que se notava claramente que estavam ali só para tirar uma boa nota, na globalidade, havia um ou outro assim mais interessado, mas na globalidade eles estavam ali só para tirar uma boa nota e a disciplina.....se ela não existisse, não era isso que deixava, que fazia com que eles não fossem bons engenheiros, ou bons cientistas, ou....não sei (...) mas esta turma moveu um bocado....eu não sei se consigo dizer isto muito bem, um snobismo urbano, e uma ideia falaciosa do Algarve fazia com que aqueles alunos fossem às vezes presunçosos e arrogantes....” (S. G)

Grande parte dos docentes considera que os alunos valorizam pouco o conhecimento em geral e a escola é mais uma forma de passar o tempo. A esse propósito, um professor diz que a ideia do conhecimento em si mesmo como valor, nunca foi muito considerado, pelo menos, para a generalidade das pessoas. O docente constata que em todas as épocas, as pessoas realmente interessadas pelo conhecimento e pelo saber foram sempre a minoria. A massificação da escola atual e a igualdade de oportunidades poderiam sugerir que todos atingiriam determinados patamares, mas talvez a motivação e o interesse dos alunos pelo saber e pelo conhecimento possam não estar a ser contemplados.

As coisas não são hoje muito piores do que sempre foram. O que nós hoje temos de diferente é um ensino que se dirige a toda a sociedade e isso não existia de facto. E nós temos um ensino que é igual para toda a gente, agora há a tentativa de criar um ensino profissional, mas até agora basicamente, os cursos eram todos iguais (...) A ideia de tentar que toda a gente gostasse de Física, de Matemática, de Filosofia.....nunca houve uma sociedade em que a maior parte da população gostasse de Física e de Matemática, é que nunca houve mesmo, não há nenhuma experiência. Nós temos países em que há uma percentagem de leitores, na Finlândia, na Áustria, etc, é maior do que em Portugal, isso é verdade, mas nunca é a maioria das pessoas. A maior parte das pessoas de facto, gosta do big brother e das telenovelas e isso necessariamente reflete-se na escola. Nós temos (...) turmas do 10º ano, do 11º que provavelmente refletem toda a gente.....a sociedade inteira.....e (...) parte dos problemas que nós temos, se calhar, têm a ver com isto, é que estamos a oferecer uma coisa que genuinamente não interessa às pessoas (S. Z).

Outras respostas dos docentes acentuam a pouca valorização que os alunos ou a sociedade dão ao conhecimento. Um professor diferencia alunos adultos de alunos jovens, encontrando nos primeiros valores como “o trabalho”, “a dedicação” e em poucos, “o conhecimento”; nos segundos, ou seja, nos jovens, o docente encontra raras vezes o valor do conhecimento.

Também uma docente destaca a falta de interesse dos alunos pelo conhecimento e constata que paradoxalmente a frase de Aristóteles⁵¹⁹, onde o filósofo salienta o interesse natural de todos pelo conhecimento, é afinal falsa, neste contexto atual, já que esse interesse é muito raro. A docente refere atitudes dos alunos face ao conhecimento que não revelam interesse nem intenção de o obter. A docente salienta a existência de exceções, havendo alunos com vontade de aprender e que procuram o conhecimento, embora sejam uma pequena minoria face à maior parte que se desinteressa e participa pouco. Como a disciplina de Filosofia exige a participação por parte dos alunos, cujo contributo nas aulas é fundamental para o debate livre e a reflexão de ideias, o seu ensino torna-se mais complicado, quando se trata de alunos pouco interessados e pouco participativos.

Pouca valorização do conhecimento

(...) Outros valores, como o valor do trabalho, da dedicação, também encontra em poucos o valor do saber e do querer saber... (...) Nos adultos. Também nalguns jovens, querer saber por saber encontra poucos.... (...) (S. M)

.... raras exceções, posso dizer, tive raros e raros alunos que realmente tivessem um verdadeiro prazer em aprender. Muitos deles eram pessoas que realmente estavam ali, por achar que era uma disciplina da formação geral que tinham de fazer com uma boa nota, porque senão isso prejudicava a ida para a universidade (...). Outros.....são assim mais descontraindo, fazem, não se preocupando em aprender, não se preocupando por exemplo em (...) fazer uma coisa que para mim era importante que eles fizessem e eu já lhes disse isso, imaginem que eu estou a dar um assunto e faço referência a um livro ou a um filme e faço muitas vezes, por exemplo, de literatura, não tem de ser de Filosofia. (...) eu tenho alguns alunos que até me vêm perguntar e que até vão ler.....mas os que fazem isso são muito poucos. Esse tipo de atitude, procurar o saber para além do que está no manual na sala de aula e (...) aquilo que me interessa, vou procurar por mim, este tipo de atitude que implica autonomia e implica (...) uma certa apetência pelo saber, que está para lá do resultado só do teste ou da aula, ou (...) do que a professora me pode dar em termos de nota (...) alguns alunos têm, mas são uma minoria. Uma pequena minoria. A maior parte deles (...) estão ali porque precisam de passar. (...) alguns como tive este ano a minha turma de Informática, precisam de passar com dez e o dez já está bem, não precisam de mais. Porque na verdade, querem ganhar dinheiro e querem ter um emprego. (...) É um bocado difícil combater isto. Eu acho que eles, naturalmente que me sinto acompanhada, por exemplo, nalgumas turmas, quando tenho alunos que acompanham o meu discurso e que efetivamente têm uma atitude diferente, é fácil conseguir mostrar que aqueles que têm uma atitude diferente também nas aulas têm um desempenho diferente, e normalmente, muito bom desempenho. E o que é que acontece? Quando isto se passa assim, quando eu tenho ali um exemplar, ou dois ou três numa sala de aula, é fácil para mim fazer valer os meus argumentos, porque eles estão a ver ali naquele momento aquele colega que até lê livros, que é capaz de fazer referências que vão muito para lá daquilo que é dito na sala de aula, e relacionar a matéria com outras coisas, aquele é também o que depois tem melhor nota na participação, depois também tem boas notas no teste e tem facilidade em aprender, é essas coisas todas. Eu aí, com uma turma dessas, consigo (...) mais facilmente, convencer os outros. Mas há turmas que não existe ninguém com este tipo de atitude. E isso é que é muito complicado, porque depois sou eu a falar assim em abstrato e teoricamente e eles não estão a ver ali o efeito., (...) se eu lhes disser, ó meninos, mas a ignorância não é uma coisa de que a pessoa se deva orgulhar.....não é desejável, vocês deviam de facto ter outro tipo de atitude, etc, se forem só as minhas palavras sem nada de efetivo, é um bocado difícil contrariar a atitude deles. Claro que muitas vezes há turmas em que há um pelo menos, basta existir um e um já faz a diferença (...) Porque realmente em aulas em que nós solicitamos a participação oral e em que a argumentação tem um peso importante (...) aqueles que têm alguma cultura geral e que (...) têm uma atitude em relação ao saber que é um bocadinho diferente, porque gostam de aprender, porque procuraram aprender fora das aulas, até têm cultura geral, esses depois evidenciam-se.....normalmente são alunos que até gostam muito da disciplina de Filosofia porque é um espaço que lhes permite aquilo que nenhuma outra disciplina permite (...) Tanto em termos de argumentação e de expressão de opiniões, outras disciplinas também fazem isso, mas não é nem tão sistematicamente nem com tanta abertura (...) Os alunos sentem que há ali uma liberdade que nunca tinham tido. (...) naturalmente que há exceções, há turmas muito fáceis, há turmas em que os alunos não têm pré-requisitos que lhes permitam compreender efetivamente a natureza da disciplina, ou porque (...) não dominam a língua portuguesa, têm dificuldades ao nível da interpretação, ou porque em termos de raciocínio abstrato as coisas falham, (...) há assim um conjunto de fatores... (S. Y)

... Eu acho que muito poucos valorizam o conhecimento, isso é a coisa que mais me choca (...) para mim, como professora é mais perturbador, até comparativamente com quando comecei a dar aulas, é o facto de nós termos alunos que consideram.....o conhecimento não é algo que seja desejável em si mesmo, é só um meio, ou para ir para a universidade, ou para ganhar dinheiro, ou para, no fundo, ascender socialmente, embora isto não seja dito assim (S. Y).

⁵¹⁹ A frase citada pela professora (S. Y), no original no início da *Metafísica* de Aristóteles: “Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer” (1969: 3).

Pouca valorização do conhecimento

... E a ideia de que nós podemos achar que o conhecimento é uma coisa que tem valor em si mesmo, aqui citando um bocadinho Aristóteles, todos os homens desejam naturalmente saber. Eu acho que as pessoas hoje em dia não desejam de modo nenhum naturalmente saber. (...) porque a ideia de que o conhecimento é algo absolutamente instrumental, e que (...) não se vê como algo que possa dar prazer, só assim sem pensar no lucro que se possa ter, aprender pode dar prazer, e pode ser uma forma (...) de nos acrescentar a coisa mais importante que podemos ter. E isto é muito difícil, poucos alunos percebem isto. E o pior é que, mesmo nas turmas melhores, alunos por exemplo, que são alunos que até tiveram boas notas e têm boas notas, muitos deles, por exemplo, já me aconteceu isso, conseguem ter de facto notas ótimas, foram (...) treinados para adquirir, para conseguirem um certo número de resultados e alguns têm capacidades em termos de raciocínio, também têm cultura geral, têm lições em termos de estudo e conseguem ser alunos com muito boas notas. Eu já dei dezoitos a alunos que julgo que passaram ao lado daquilo que era essencial. Posso dizer isto, (...) eles (...) para terem dezoito, eram alunos que não se limitavam a compreender a matéria, a debitar a matéria, eram alunos que se eu lhes pedia pontos de vista críticos, eles davam opiniões, escreviam bem, tinham ideias, (...) se eu lhes perguntasse se eles faziam isso com prazer ou se isso em si mesmo tinha valor, eles achavam que não tinha valor. Faziam porque a professora exigia. E sabiam que para ter 18 tinham de fazer (S. Y).

Poucos inquiridos salientam a importância da **amizade** como um valor relevante para os alunos. Uma professora destaca as desilusões face a traições sofridas que causam mágoas fortes nos jovens; para um professor, os alunos assinalam a importância de valores ligados à amizade e aos sentimentos, apesar de não valorizarem o conhecimento nem o saber.

Valor para os alunos: Amizade

.... há uns que têm os valores, a amizade, é um dos valores que nessa fase da vida, a adolescência, eles mais se dedicam porque envolvem-se nessas relações e vivem muito intensamente. Quando, por exemplo, perdem....quando há uma traição a esse nível, eles saem muito mal e tenho visto algumas alunas às vezes a chorarem por causa disso....dessas relações, que eles sofrem.... (S. DD)

... Eu até costumo, quando dou 10º, faço perguntas (...) Eu acho que varia muito (...) depende, nem todos os alunos são assim tão materialistas como isso, há alunos que dão muita importância à religião, há alunos que dão muita importância à amizade (...) é muito raro quando a gente pede para os alunos escolherem dois ou três valores e não referirem, por exemplo, a amizade....não referem é (...) o conhecimento, esse tipo de valores, não referem esse tipo de valores mais espirituais. E quando é algo (...) mais espiritual, é mais para o lado da religião. (...) uma valorização do conhecimento, do gosto de aprender, do aperfeiçoamento pessoal, isso é raro aparecer. Mas não é totalmente materialista no sentido em que há uma série de sentimentos que são valorizados, relacionados com a família, com os amigos, e (...) o bem-estar não é visto sempre em termos estritamente materiais, embora se calhar aí também há aquilo que os psicólogos chamam uma dissonância cognitiva (...) eles ao falarem sobre isso, ao terem de se pronunciar sobre isso, constroem uma imagem que já não é prática deles, eu penso que os alunos que põem a amizade em primeiro lugar, depois têm sempre um telemóvel, um ipod e se calhar até ficam embaraçados porque não têm uns ténis tão bons como os outros. Se calhar, aí o discurso não corresponde à prática, mas também não posso ter a certeza (S. Z)

Concluindo, pode considerar-se que das respostas dadas pelos docentes, a análise que estes fazem dos valores dos alunos denota heterogeneidade e até mesmo oposição nos conceitos que apresentam e nas interpretações que fazem. Assim, da subcategoria inicial, *Filosofia e Valores Sociais*, resultaram subdivisões que se referem às unidades de registo.

Por um lado, há docentes que consideram que os seus alunos denotam **Formação e Ética**, enquanto outros manifestam dificuldades em definir os valores determinantes para os alunos, **Dificuldades na análise dos valores dos alunos**. Outros docentes dizem que não existem diferenças significativas entre os valores dos jovens de hoje e os de há alguns anos atrás, defendendo a **Similaridade nos valores entre gerações diferentes**. A

influência da dimensão social na escola e nos alunos também é destacada por um professor que salienta que *Os valores são da sociedade em geral*.

Quanto à *crise de valores*, há docentes que acham que tem caráter geral e se traduz na falta de ética, de conhecimentos e de informações por parte dos alunos, existindo desinteresse por questões políticas, confusão nos valores, incompreensão de alguns adultos e inversão de valores ou a sua percepção no sentido contrário.

Para alguns professores, os valores dominantes nos alunos são os *materiais*, havendo um grande fascínio pela sociedade de consumo e a posse de objetos, sobretudo nos modelos mais recentes.

Outro valor é a *Liberdade*: associa-se à Cidadania como forma de valor que se trabalha nas aulas de Filosofia; comparam-se alunos jovens e alunos adultos, denotando que os mais velhos associam este conceito à *responsabilidade*; destaca-se a falsa ideia de liberdade que leva à arrogância e pretensão em alguns alunos.

Os alunos valorizam a necessidade de salvaguardar as *aparências*, manifestando preconceitos, cabendo essa desmistificação ao professor de Filosofia. A *Necessidade de referências* por parte dos alunos, podendo o professor de Filosofia constituir uma figura significativa para os alunos, pela articulação que estabelece com os valores.

Outros docentes referem a *relatividade dos valores*, apontando ideias: o risco derivado da possibilidade de manipulação dos alunos por parte dos professores, incutindo-lhes os seus próprios valores; há professores que referem a falta de solidariedade e de altruísmo que encontram nos alunos atuais.

Na subcategoria *Filosofia e Valores*, os docentes apontam o espaço das aulas de Filosofia para a avaliação crítica dos valores, os dominantes e os pessoais, questionando de forma disciplinada convicções, certezas e preconceitos; destacam o papel da Filosofia na interiorização e reflexão dos Valores no Programa do 10º ano; salientam a transversalidade das questões filosóficas sobre os valores; relatam experiências ocorridas nas aulas de Filosofia; consideram muito importante o ensino da Cidadania nas aulas de Filosofia, embora reconheçam incompatibilidade entre os valores ideais que se discutem nas aulas e os valores reais da vida dos alunos.

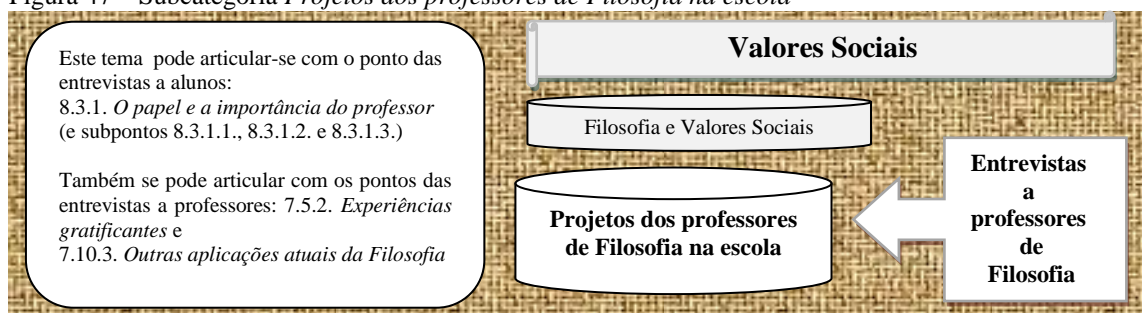
O *Conhecimento*, outro subtema apontado como um valor pelos entrevistados, foi analisado de formas diferentes: alguns docentes apontam a competitividade dos alunos pelas classificações mais elevadas para entrar nos cursos mais prestigiados socialmente; o conhecimento como um valor em si mesmo, é pouco valorizado, quer pelos alunos, quer pela sociedade em geral.

A *amizade* é um valor apontado como relevante para os alunos por poucos docentes. Uma professora diz que as amizades são muito significativas para os adolescentes; um docente destaca o significado desse valor para os alunos, mas sempre a par com a posse de bens materiais de consumo.

7.7.2. Projetos dos professores de Filosofia na escola

Nesta subcategoria, salientam-se os projetos que os professores de Filosofia desenvolvem nas escolas onde lecionam (figura 47 e quadro 68). Há projetos que são também desenvolvidos por profissionais de outras áreas, embora alguns sejam mais específicos da Filosofia. No âmbito das entrevistas, há docentes que salientaram aspetos muito significativos dos projetos, acentuando a forma como os ajudavam a compreender melhor os alunos e os seus interesses, destacando a sua própria motivação e entusiasmo, envolvendo-se de facto nessa realização. Na figura 47, observa-se a correspondência deste assunto no capítulo referente às entrevistas a alunos (cf. capítulo 8), onde os próprios discentes se pronunciam sobre os projetos realizados na escola com o professor de Filosofia.

Figura 47 – Subcategoria *Projetos dos professores de Filosofia na escola*



De alguma forma, estes projetos englobam a capacidade de dar visibilidade à Filosofia, através de várias ideias que levam os alunos a sentirem-se mais interessados, participativos e motivados. Sendo abertos à comunidade escolar e desenvolvidos em horário exterior ao das aulas, estes projetos pretendem ser uma componente interdisciplinar significativa, contribuindo para a formação dos alunos e o melhor desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e afetivas.

O quadro 68 apresenta alguns projetos diferentes realizados sobretudo nas escolas por professores de Filosofia. As vozes dos professores, o entusiasmo e a eloquência que muitos imprimiram aos seus relatos quando contaram as experiências a este nível, são muito significativos e elucidativos do papel dos projetos na vida escolar.

<i>Projetos na escola dos professores de Filosofia – Unidades de Registo</i>	
1.	Consultoria e Prática Filosófica
2.	Clube das Artes
3.	Projeto de Teatro
4.	Clube de Vídeo
5.	Gabinete de Apoio ao Adolescente
6.	Publicações de apoio à disciplina
7.	Experiências envolvendo as famílias dos alunos
8.	Filosofia e dimensão espiritual

Um professor desenvolve o projeto de ***Consultoria e Prática Filosófica***. Esta ideia nasceu da influência de autores estrangeiros como Lou Marinoff, Rayda Guzman, Peter Raabe e outros, e pretende mostrar a vertente de aplicabilidade prática da Filosofia na sua ligação à vida e aos problemas concretos das pessoas. Neste caso, existe um Gabinete de Consultoria Filosófica que funciona na própria escola, orientado pelo professor. O docente também é formador nessa área, pretendendo que mais professores adquiram formação e desenvolvam ideias semelhantes noutras escolas. O professor conta como iniciou os seus interesses nesta área:

quando eu fui sentindo (...) que a Filosofia tinha sérios problemas no Ensino Secundário, primeiro devido à minha formação universitária ser bastante limitada e depois devido à dificuldade que é com os programas que temos e com os manuais que temos, motivar os jovens para a disciplina. E (...) à medida que fui sentindo essa dificuldade, fui necessariamente procurando outras soluções. E as soluções encontradas foram precisamente na prática, e foi aí que descobri a Consultoria Filosófica que fora de Portugal é conhecida (...) com o título de Prática Filosófica, todos os movimentos internacionais vão nesse sentido. E aí encontrei as várias aplicações da Filosofia. (...) esse foi o início. Depois, quando comecei a aplicar dentro das aulas e dentro da escola, o sucesso que se conseguiu foi vertiginoso (S. L).

A importância que um trabalho desta natureza pode ter numa escola é inegável, tanto para os alunos como para a própria imagem da Filosofia, já que consiste no atendimento aos alunos e aos seus problemas, através da comparação com ideias e teorias de filósofos que possam coadunar-se com os problemas práticos que estão a ser vividos por aquela pessoa individual naquele momento em particular.

Os filósofos cujos textos e/ou ideias são trabalhados nas sessões de *Aconselhamento Filosófico* podem ser aqueles que cada professor decidir. No entanto, o inquirido revelou algumas opções que tem utilizado, como por exemplo, textos e ideias de Aristóteles, Santo Agostinho, Kant e Comte-Sponville.

.... O Aristóteles, trabalho bastante o Aristóteles. Houve um ano que trabalhei o Santo Agostinho, porque trabalhei (...) numa vila muito religiosa e então achei que seria interessante trabalhar esse autor, e depois contrapô-lo com autores completamente diferentes, como por exemplo, o Kant, não é, que tem uma perspetiva muito interessante e que eu trabalhei neste artigo preciso, não para criticar, que a maioria dos autores, dos investigadores utiliza Kant para criticar a questão da Felicidade, ou seja, a moral filosófica (...) não estuda a questão da Felicidade (...) não pode ir buscar aí fundamentos (...) absolutos, incondicionados, etc, mas permite-nos na prática filosófica, fundamentar precisamente essa mesma prática, ou seja, que a Felicidade é uma questão pessoal e (...) não pode ser científica. (...) é isso

mesmo que nós queremos, é que o trabalho da (...) prática filosófica e da consultoria filosófica não pode ser científica, porque cada pessoa é uma pessoa única, insubstituível, e esse é que é o grande contributo que o filosofar com o cidadão comum (...) pode ter. E (...) é isso que nós fazemos na sala de aula (...) e que os alunos adoram imenso, porque eles estão habituados socialmente a serem tratados como um número, (...) como....enfim, como insignificantes, e quando falamos da felicidade, a pessoa deles passa a ser a mais importante do mundo (...) e isso muda um pouco a perspectiva deles (S. L).

“...outros autores, onde eu vou buscar um autor que para mim é uma grande referência nesta matéria, que é o André Comte-Sponville.... (S. L)

O professor destaca como é importante dar a conhecer o trabalho nesta área, já que existe muita ignorância e desconhecimento relativamente à Filosofia, contribuindo esta atividade para divulgar a sua importância e aplicabilidade prática.

... E as pessoas muitas vezes (...) não sabem que a Filosofia poderia dar um contributo para a humanização, eu utilizo muito esta palavra que é de facto uma palavra que me tem sido cara e que eu luto bastante, a Filosofia como uma forma de intervenção social e (...) utilizo esta expressão, humanização, que acho que é a que mais se adequa a este projeto. Essa é a experiência que eu tenho. Com adultos não é muito diferente. A nível de trabalho filosófico não é muito diferente, de reflexão não é muito diferente. É diferente sim, a fase (...) os conteúdos que abordamos, as experiências de vida, obviamente. Mas vamos todos bater aos projetos de vida, aparecem muitas pessoas que, ou estão a passar, ou já passaram ou estão a pensar passar por situações de divórcio, portanto é sempre momentos em que as pessoas refletem a nível quase de situação limite... (S. L)

O professor adianta como, no caso da Consultoria Filosófica ser feita também na escola, através da existência de um gabinete que os alunos podem frequentar e onde expõem os seus problemas, viabiliza a ajuda aos adolescentes.

“(...) e aparecem um pouco (...) nessa curiosidade. Depois, é sempre aquela ideia, ah, quem nos dera que a Filosofia fosse sempre assim. Mas esta também é.....quando eu leio as avaliações dos alunos em relação ao Gabinete na escola, é a mesma coisa, quem me dera que todas as escolas tivessem gabinetes assim. Porque tenho amigos que estão noutras escolas que têm imensos problemas que afeta o sucesso escolar mas que não têm um espaço de reflexão filosófica nem de apoio. E não são pessoas com problemas psicológicos. São pessoas com problemas a nível de reflexão, não têm quem os ajude a pensar, não têm com quem confrontar ideias.... (S. L)

Uma professora de Filosofia salienta o trabalho que tem desenvolvido num projeto seu, denominado **Clube das Artes**. Neste projeto, a docente integra outras especialidades que vai desenvolvendo e que pretendem, não só ocupar os alunos em atividades artísticas em determinados tempos da semana num espaço próprio, mas também apoiá-los nas aulas de Filosofia, tratando temas filosóficos e desenvolvendo a sua cultura geral.

... Clube das Artes...(...) Não está só mas está absolutamente relacionado, porque a pintura parece.....o domínio (...) da técnica das artes plásticas aparece em segundo plano. Este projeto chama-se “O pensamento e a Arte”, então aquilo que ele promove é um espaço diferente onde os alunos podem vir ter comigo, discutir temas do seu interesse e quando eles não têm temas do seu interesse, os professores sugerem, os professores da disciplina de Filosofia, este projeto é para o 10º ano em primeiro lugar, em primeiro lugar é para turmas do 10º ano (...) uma das coisas que faço é mostrar um DVD sobre a Grécia antiga e sobre a arte concretamente na Grécia antiga, depois analisamos um tema que eles gostam sempre muito que é o do nu...(...) Fazemos uma transição do nu na antiguidade até ao nu moderno onde vamos parar no nu chocante da sexualidade óbvia dos autores, pintores contemporâneos, e depois então numa segunda parte, quando eles querem, inscrevem-se e veem pintar, desenhar,

desenhar, pintar ou aderir a outros projetos que eu faço aqui no clube. (...) o primeiro está todo ele relacionado com o desenvolvimento, o enriquecimento (...) dos alunos, a nível de uma cultura geral, concretamente a nível de uma capacidade de reflexão (S. Q).

Este projeto, salienta a professora, destina-se a valorizar a Filosofia através da arte, com a participação e a motivação de alunos de todas as áreas.

“(...) E para isso tenho de lhes explicar o que é um conceito e vou à Filosofia. Sabes o que é que eu acho e não é puxar a brasa à nossa sardinha, a Filosofia está em todo o lado. Por todo o lado. E isso é a pedra de toque deste clube, é fazê-los ver isso. O sentido não é só ver, não é só ouvir, sente-se... (...) A experiência que eu tenho tido é de.....ser preferível...o facto de eu não ser professora deles é para mim uma mais-valia. Que eles têm outra abertura comigo, falam das suas dificuldades, criticam o método dos colegas que é uma coisa que eu às vezes não posso deixar que eles façam muito, que é eticamente condenável, mas basta-me às vezes insistir para perceber o que é que se está a passar (...) e consigo agarrá-los de outra maneira (S. Q).

A docente diz que a motivação dos alunos é de tal ordem que a calendarização deste projeto é combinada entre todos, embora muitos alunos manifestem vontade de dispor de mais horas para participarem nesta atividade.

.... Se eles veem cá, é porque querem (...) Faz toda a diferença! (...) essa parte é muito complicada de gerir, porque todos me dizem que devia ser a outro dia e a outra hora (...) mas eu tento ver no início do ano, tento sempre não pôr logo o dia faço, faço uma auscultação, durante para aí uns quinze, vinte dias, um mês, as pessoas que se veem inscrever, que dizem que querem vir, e em função disso vejo qual é a maioria e o que é que quer. Se quer a uma quarta (...) das 6 e meia às 7 e meia, ponho à quarta, das 6 e meia às 7 e meia, e geralmente tento fazer isso, porque não se pode agradar a gregos e a troianos... (...) Mas por vontade deles eu estava aqui todos os dias e também ao fim de semana... (...) no ano passado aparecerem (...) quinze vezes trinta....faz as contas.... (...) Sim, vão saindo uns e entrando outros e alguns ficam o ano inteiro quando querem aprender a pintar a óleo em tela... (...) eu tenho várias atividades, tenho três (S. Q).

Este projeto, salienta ainda a professora, não pretende ser apenas uma mais-valia para apoiar as aulas de Filosofia ou para que os alunos trabalhem com diversos materiais e produzam outros; é também a forma de apoiar outras disciplinas, tornando-as verdadeiramente interdisciplinares, valorizando e enriquecendo o percurso educativo dos alunos.

... o pensamento e a arte são projetos que envolvem as turmas com os professores quando eles estão a dar matérias que podem ser discutidas aqui e que eu posso aproveitar. O professor vem ter comigo, diz-me que está a dar, por exemplo, se for de Português, diz-me que está a dar o Caeiro ou Fernando Pessoa e eu vou pensar onde é que posso agarrar em relação àquela poesia e como é que posso tornar aquela poesia numa obra plástica. E com o professor decide depois noventa minutos, uma parte teórica. Se gostam, vêm fazer a parte prática, o trabalho, que é uma outra parte. (...) Isto é dentro (...) de uma atividade que se chama O Pensamento e Arte. (...) Para os alunos devem ser dias horríveis nas escolas, quando têm aulas de ouvir, ouvir (...) Porque é que há tanta adesão a este tipo de projetos como eu tenho (...) Porque eles dizem, professora, foi mais.....aprendi mais hoje nestes noventa minutos que estivemos para aqui a falar sobre isto do que no ano inteiro, no ano passado, quando tive aulas com não sei o quê.....dizem-me isto com muita frequência (S. Q).

Outras professoras de Filosofia desenvolvem projetos na Escola onde lecionam que se relacionam com o Teatro. Três professoras narram experiências que desenvolvem em

Projetos de Teatro nas Escolas, importância que as atividades têm para os alunos e a articulação com a Filosofia que necessariamente se estabelece.

Projetos de Teatro nas Escolas

... quando eu passo pelos meus colegas do Teatro (...) muitos são de Filosofia, não sei muito bem qual é a explicação disso, a minha explicação é que (...) ambas as áreas, o Teatro e a Filosofia contribuem para o crescimento do pensamento e para o desenvolvimento do pensamento crítico (...) o Teatro tem uma vertente de intervenção na sociedade quanto a mim que tem que levar as pessoas a pensar e eu acho que é esse ter que levar as pessoas a pensar sobre o que se passa que faz a ponte com a Filosofia, a Filosofia num plano mais teórico, digamos e depois com a concretização num plano prático. Eu já tenho trabalhado com o Teatro ao nível (...) de um conhecimento ou de uma abordagem mais concreta, por exemplo, das obras de Platão. (...) a primeira abordagem que eu fiz com um grupo de teatro escolar foi sobre o Empédocles e a abordagem que ele tem sobre o amor e a discórdia que depois nós fizemos num plano (...) mais prático em que as pessoas andavam sempre a discutir e a reconciliar-se e há uma dinâmica muito grande relativamente (...) à nossa vida, nunca há assim um plano (...) muito estável, há um dinamismo, e (...) a base disso é o Empédocles. Tenho feito (...) essa ponte, esse tipo de ponte com a Filosofia quando trabalho ao nível do Teatro, e também (...) por outro lado, vou buscar exercícios de expressão dramática para lhes dar a conhecer essa dimensão prática dentro das aulas de Filosofia. (...) tem sido assim uma osmose que tenho conseguido fazer (...) já tenho trabalhado também autores como Galileu ao nível do Teatro e (...) os alunos percebem muito bem esse tipo de estratégia (...) porque os autores da Filosofia são extremamente ricos e pode-se trabalhar, pode-se explorar em muitas áreas. Também tenho trabalhado Platão, claro e no ano passado o texto foi muito com base no Platão... (S. J)

Todos os exercícios que eu faço são por exemplo, aplicados, os alunos fazem-nos.....eu não tenho alunos com deficiências físicas e.....e há determinado tipo de exercícios que serão muito difíceis de realizar com alunos com surdez ou com cegueira. Os alunos fazem, repetem o exercício, com as variantes.....serem eles os cegos, ou os surdos, ou sem uma perna, ou que não podem mexer.....para eles perceberem que o mundo não é o mundo deles (...) Depois, todos os exercícios que são feitos no campo das improvisações, na vertente do teatro, são discutidos, são transformados para serem limpos de todos os preconceitos e estereótipos que elas têm. (...) eles estão no chão, estão em pé, estão a fazer as improvisações, ficam sem rede, hum....eles dizem coisas que se calhar noutra situação não diriam. E é a forma depois de os transformarmos. Há sempre uma plateia, há sempre um grupo de trabalho e a plateia assiste, e por vezes, quando é pertinente, vai um aluno da plateia ou uma aluna da plateia, dar um desenvolvimento à história. Eles próprios transformam e limpam, para se limparem a eles próprios dos estereótipos e preconceitos, porque há muitos, para refletirem sobre aquilo que fazem....é a forma que eu tenho de os formar. (...) É pela prática....eles aprendem, aprendem o que é o respeito, pela prática, porque, por exemplo, enquanto um grupo está a representar, eles não podem falar (...) Porque eles têm que ver e ouvir aquilo que os colegas estão a fazer, porque eles estão a aprender com os colegas. Aprender pelo exemplo, aprender vendo, mesmo que seja aprender para não repetir.....aquilo que ele disse ou aquilo que ele fez.....e aprendem os conceitos.....da Filosofia, que eu levo comigo, não me posso esquecer, que é a minha matriz (...) a minha prática....(...) Torna-se.....torna-se talvez mais fácil para eles perceberem as coisas da Filosofia. O feed-back que eu tenho das turmas de TEC e que é dado pelos próprios alunos, é que ajuda.....para já, ajuda (...) na relação entre eles. (...) quebra as barreiras, torna-os mais humanos uns com os outros, podem não se dar, podem não ser amigos, mas respeitam-se mais. E depois, veem um mundo que não estão habituados a ver. Agora... comigo! As práticas dos outros professores, não sei. Se calhar, acredito que há.....se houver um colega que não tenha essa sensibilidade, ou que não tenha uma formação que lhe permita este jogo de cintura, que não está preparado para discutir, que não dá importância, porque dá mais importância à técnica do fazer, as coisas não.....não seguem este rumo (S. F).

Dramatizar (...) uma estratégia sobre o feminismo, que vão construir personagens, mulheres, que lutaram, cidadãs, filósofas, críticas, que lutaram pela igualdade de direitos e que conquistaram muitas coisas das quais nós estamos hoje a beneficiar, como estar na escola, sermos professoras, usarmos calças, podermos divorciar, podermos votar.....e nós estamos a reabilitar a memória, porque filosofar também é isso, e Cidadania, estamos a resgatar a memória dessas feministas (...) nós estamos (...) a desconstruir, o objetivo agora deste trabalho no 3º período, já começou agora no 2º, é desconstruir o preconceito e estereótipo da palavra feminismo e feminista e reabilitar no âmbito da filosofia e da cidadania, não é, com uma atitude crítica perante isso e reabilitar. Elas vão imprimir as frases que fizeram em t-shirts, vão usá-las durante algum tempo, na escola, é uma forma educativa, as pessoas vão olhar, e depois vão pegar em mulheres feministas e encarnar as personagens (...) e depois vão sim, dramatizar. Vão entrar em diálogo com mulheres de diferentes períodos, não é, portuguesas, e vão entrar em diálogo, aí sim, vai ser dramatizar. (...) a Filosofia está em tudo, é isso que eu acho. A Filosofia tem esta forma enquanto cidadania, está em tudo. Tudo o que faço (...) enquanto cidadã, a pessoa tem de ser participativa e crítica, tem de ser muito. Não há forma de fugir. Ser uma cidadã ou um cidadão ativo é ser filósofa ou filósofo. Não separo as duas coisas. Eu não separo Filosofia de Cidadania ou de Democracia (S. H).

Outro projeto é relatado por uma professora que conta uma experiência ao nível do **Clube de Vídeo**, a qual terminou devido aos cortes nas horas destinadas aos projetos, por parte da escola.

... Tive o Clube de Vídeo aqui na escola (...) acabou porque o Clube de Vídeo era qualquer coisa que eu tinha à quarta-feira à tarde, tinha duas horas no meu horário (...) em vez de dar vinte horas de aulas, dava dezoito horas de aulas e duas ao Clube de Vídeo. (...) se eu mantivesse o Clube de Vídeo, estaria obrigatoriamente a ter, ou horas extraordinárias (...) ainda há outro problema, é que os alunos só têm a quarta à tarde livre (...) se eu quiser criar um clube em que qualquer aluno esteja disponível (...) para ter maior compatibilidade, só a quarta à tarde (...) eu à quarta à tarde estou a tarde toda ocupada, que seria a única tarde em que os alunos estariam livres (...)” (S. I)

Esta docente conseguiu integrar atividades ligadas ao Cinema em *Área de Projeto*, disciplina do currículo do 12º ano, desenvolve aí alguma interdisciplinaridade.

(...) O que eu....pedi ao Conselho Executivo (...) há três anos, que foi que de certa maneira, apresentei a minha proposta e que foi a seguinte, que ficasse com turmas de Humanidades, introduzir estas turmas nas atividades de projeto da Direção Regional Juventude Cinema Escola, em que (...) é um projeto que consiste no ensino de conteúdos relacionados com o Cinema e que tem determinado tipo de filmes que já são previamente selecionados com material de apoio escrito, entrevistas aos realizadores e informação, o glossário, etc (...) E então eu propus que essas duas turmas de Humanidades tivessem Filosofia comigo e eu acompanhava-os no projeto e no 12º ano eu ficava como professora da Área de Projeto dessas duas turmas (...) essa minha proposta foi aceite e é o que está acontecer, eu tenho duas turmas da área de projeto de quem eu fui professora de Filosofia e neste momento já sou só professora da Área de Projeto....e (...) ao nível da interdisciplinaridade, a maneira como os grupos vão buscar conteúdos à Sociologia, ao Direito, à Psicologia, às Línguas, etc, eu faço sempre a chamada de atenção para o facto de o conceito de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade ser um conteúdo específico que eles conhecem da Filosofia. E aplicam perfeitamente. (...) eles próprios analisam um objeto em função da noção de interdisciplinaridade. (...) isto é a aplicação daquilo que nós vimos (...) um objeto pode ser visto por várias, vários olhares, várias disciplinas (...) a própria noção de métodos de trabalho que nós vimos (...) nós queremos atingir um conhecimento acerca de qualquer coisa (...) construir um percurso, o método experimental é o percurso para se chegar a qualquer resultado, ora eles na Área de Projeto têm que criar um percurso, não têm só de criar um produto como têm de imaginar qual é a melhor forma de chegar (...) ao imaginarem isso eles estão a trabalhar com a noção de método. (...) está cá a Filosofia presente... (S. I)

A ideia do **Gabinete de Apoio ao Adolescente** tem sido desenvolvida, encontrando-se alguns entrevistados ligados a projetos desse tipo nas escolas onde lecionam. Assim, as respostas dos professores que desenvolvem (ou desenvolveram) projetos destes, são diversas e por vezes até mesmo, contrárias umas às outras.

Um professor de Filosofia está ligado ao Projeto do Gabinete de Apoio ao Adolescente e confessa que a sua função é apenas a de completar o horário letivo.

.....o Gabinete (...) não tem apesar de termos tido aqui uma experiência boa, que foi aí uma formação por parte do Planeamento Familiar (...) ...há professores neste momento que estão a completar, para além das 22 letivas (...) mais três, ou chamam-me a mim que tenho (...) 12 horas letivas e (...) vou dar mais 13 à escola (...) estes gabinetes e estas coisas estão a funcionar um bocado com esta reordenação (...) da nossa exploração maior em termos letivos....(...) Agora, o papel dos gabinetes e o papel da orientação mesmo das pessoas para os valores, mesmo no domínio da sexualidade, ainda está muito longe de ser conseguido e às vezes talvez por falta (...) de tempos, mais, de treino, por exemplo, hoje aqui o próprio gabinete, até à minha chegada tinha professores de Biologia (...) (S. S)

Para outra docente, que leciona noutra escola, a participação já é completamente diferente, levando-a a dedicar-se muito ao Gabinete. A esse respeito, a professora fala da paixão com que se tem envolvido nesse projeto:

(...) achei que tinha tudo a ver (...) com a minha maneira (...) de pensar a relação professor.....a relação pedagógica (...) e achei que o trabalho filosófico poderia, de facto continuar por ali, que (...) era um complemento, era um complemento. Também porque muitas vezes os miúdos vinham ter comigo (...) eu sentia (...) depois houve outras coisas na minha vida que se calhar foram exigindo de mim as energias que eu estava a canalizar para o Gabinete...(...) Por isso é que eu digo que já estive de facto mais apaixonada, mas eu acho que o Projeto é essencial, eu acho que a existência daquele espaço, mesmo que se pense, ah, é um espaço que não é muito frequentado, porque é um espaço cujo trabalho não é muito visível, a não ser na semana da adolescência ou a não ser no final do ano (...) é um engano (...) quem está do lado de dentro, apercebe-se que se calhar se acompanhamos uma, duas, três pessoas, já vale a pena...(...) (S. T)

A docente já teve duas experiências com o Gabinete de Apoio ao Adolescente, uma no passado, noutra escola e a atual, retirando dessas experiências, as inevitáveis comparações.

(...) as duas grandes experiências que eu tive com o Gabinete foi aqui e depois foi em (...) porque fiquei colocada em (...) onde estava então a (...) interessada neste projeto e acabei por me juntar a ela lá e lançarmo-nos, porque se fui pioneira nalgum sítio foi lá, lancei com ela o Gabinete em (...). O Gabinete de (...) tem um dinamismo muito maior do que este (...) é um gabinete que está permanentemente a desenvolver as turmas e a trazer pessoas de fora para desenvolver workshops, esclarecimentos, e funciona muito (...) é o aluno que se aproxima para fazer parte de uma equipa, que acaba por ficar.....ele, e (...) começa a sentir-se mais à vontade para procurar apoio dentro do Gabinete. (...) aqui funciona.....eu penso que aqui a tarefa está mais nas mãos dos professores, eu penso que é o professor ou o diretor de turma ou um professor da turma que se apercebe que há numa determinada turma (...) dúvidas significativas sobre o consumo de substâncias. E então, por não se sentir à vontade ou por achar mesmo que não tem competência para falar desse assunto com a turma, pede a alguém do Gabinete que arranje um contacto e organiza uma sessão que é feita na turma (...) E depois funciona a título (...) de informação, porque é um centro de informação sobre adolescência, (...) tem livros e filmes, tem folhetos de esclarecimento, tem as fontes (...) fez-se em tempos, agora não se está a fazer, um boletim sobre temas da Adolescência (...) que era precisamente, textos, pesquisas, dos alunos (...) em várias disciplinas, e depois utilizavam, também as TIC (...) era um trabalho interdisciplinar... (S. T)

A docente salienta ainda que o grande problema da falta de horas é o fator menos positivo com que se defronta, pois a sobrecarga de trabalho que tem sido atribuída aos docentes nos últimos anos condiciona o entusiasmo que pode haver no trabalho em projetos.

(...) quando os tempos não letivos não eram contabilizados, uma pessoa nem sabia muito bem....ia ficando, entusiasmava-se (...) e agora, com esta questão dos tempos não letivos, nós ficamos muito mais tempo na escola (...) temos muito menos tempo para preparar as nossas coisas em casa, e somos muito mais rigorosos no cumprimento dos horários, para o bem e para o mal (...) essa pressão dos tempos não letivos, obrigou a que aqueles que faziam pouco ou quase nada, que fizessem mais, mas se calhar faziam-no com pouco entusiasmo e continuam a fazê-lo com pouco entusiasmo, e aqueles que sempre dedicaram muito, muito tempo à escola, a partir do momento em que começaram a sentir que o tempo estava a ser contabilizado, passaram a ser também mais rigorosos nessa...(...) Sim. Em última análise é menos tempo. Tudo para dizer que eu este ano tenho um segmento de 45 minutos para o Gabinete (...) Não dá para nada (S. T)

Outra professora que leciona noutra escola, salienta a articulação entre a formação para a Cidadania e a preparação do professor que se encontra no Gabinete de Apoio ao Adolescente.

... em relação à Cidadania ainda, o facto de estar também ligada à Filosofia, não tem a ver só com isso, tem a ver com a formação que tenho e este ano estou no Gabinete do aluno e fiz uma ação.....tem a ver com o Aconselhamento Filosófico, e fiz uma ação que era com o ACIN, O Alto Comissariado para as minorias étnicas, foi este ano, eles tinham bolsas de formação, de ações de formação, e (...) ao nível do Gabinete do aluno, eu contactei com o ACIN e pedi para virem fazer uma formação sobre Cidadania, Multiculturalidade e Tolerância Cultural. (...) quando damos aquela matéria no 10º ano sobre a aculturação, multiculturalidade e interculturalidade, efetivamente, eles fizeram trabalhos de pesquisa sobre Direitos Humanos, sobre a questão da escravatura e da intolerância, (...) o relativismo cultural e o multiculturalismo no 10º ano e eu pedi (...) eles tiveram uma ação de formação (...) englobou uma aula de Filosofia mais uma aula de outra disciplina, com a formação.....com os formadores do ACIN. E foi muito engraçado, porque é um tipo de formação muito mais interativa e fazem jogos, sobre a questão dos preconceitos, o estranho é o outro, sobre as diferenças culturais e foi muito giro. E fizemos isto, foi durante uma semana inteira, foi a primeira semana do segundo período. Durante uma semana estiveram na escola (...) foram as minhas duas turmas do 10º ano (...) o Gabinete do aluno é que fez.....eu fiz isto para a Filosofia...(...) Está relacionado (S. U).

Outra atividade descrita como um projeto complementar à disciplina de Filosofia, são as **Publicações de apoio à disciplina**. Um professor descreve as suas publicações que nasceram do desejo de fornecer material de apoio à disciplina de Filosofia e onde integrou textos e participações dos seus alunos:

... eu publicados tenho dois livros (...) a experiência surgiu, eu senti necessidade porque os textos, os manuais, os textos didáticos, no geral eram desinteressantes, e não se centravam.....eram pouco vivos, não faziam confronto de ideias.....e depois, também porque eu entendo que é possível criar contextos, digamos, verosímeis, ainda que ficcionados (...) se é verosímil no sentido em que depois, apresentada a ficção, ela torna-se verosímil. E essa proximidade com as personagens, que fazem apartes que têm a ver com o dia a dia, essas coisas, (...) que são estratégias, não são substanciais, (...) têm uma função que não é exclusivamente filosófica, mas têm uma função (...) que é didacticamente relevante, e que (...) pode levar....a experiência que eu tenho e que os alunos me dizem é esta, dá ou cria uma predisposição por parte dos alunos para a leitura desses textos (...) mas torna-se ou pode tornar-se mais interessante. E eu nesse primeiro livro, foi isso que eu tentei, (...) em formatos distintos que depois foi quase experimental, (...) um pequeno texto que depois foi transformado numa peça de teatro pelo grupo de teatro (...) aquilo tem esse carácter (...) experimental, uma inclusão, no próprio corpo do texto, de frases dos alunos e o ponto de vista deles, retirados dos seus próprios trabalhos, neste caso, de citações do 12º ano, também foi (...) uma experiência interessante, (...) e transformá-los quase em coautores (S. W).

O mesmo professor descreve outra publicação sua, onde já se encontra uma orientação diferente.

... é uma novela e é sobre Filosofia da Ciência mas as áreas que exatamente me parece que é mais difícil, num livro que eu escrevi na altura (...) é uma novela ficcionada (...) engendrei uma história de um aluno de.....uma coisa muito habitual, uma história de um jovem do 11º ano que está a passar completamente pela Lógica, pelo conhecimento, pela ciência, acha que a Filosofia no 11º ano (...) ele é de Humanidades, gosta do poder encantatório da palavra, da poesia, e eu (...) engendrei uma história, mete uma namorada por quem se apaixona e tudo (...) e fiz pesquisa nos livros do Rómulo de Carvalho, nomeadamente um livro de originais didacticamente muito interessante para fazer a divulgação da ciência, pequenos livros, por exemplo, história de um átomo, Física no dia a dia, que no original era Física para o povo, e (...) No meio daquilo tudo eu engendrei um diálogo, que pode ser lido autonomamente no livro, chamado Diálogo sobre a Ciência, onde quatro personagens discutem os temas de Filosofia do 11º ano (...) o Método, o Karl Popper, Thomas Kuhn, Feyrabend, objetividade científica, o conhecimento científico, está lá o programa todo. (...) É...uma, a convicção de que a Filosofia é interessante.....segundo, o reconhecimento de que a forma como se trabalha a Filosofia nem sempre é

interessante, e de que a Filosofia é também.....pode ser também um pretexto....ensinar Filosofia para nós próprios, professores, explorarmos a capacidade ou algum talento que tenhamos e que também temos, eu não lhe chamaria uma obrigação moral, mas é pelo menos uma excelente ocasião de nos virarmos para nós próprios em termos de atividade profissional. (...) se eu gosto de Filosofia e se eu posso escrever, por exemplo, porque é que eu não hei de escrever sobre a Filosofia de uma forma positiva? (S. W)

Recentemente, o mesmo docente tem desenvolvido outro projeto seu na escola, ***Experiências envolvendo as famílias dos alunos***, onde articula conceitos da Filosofia com as experiências e as situações empíricas, solicitando a colaboração dos pais e das mães dos alunos, de forma criativa e inusitada.

.... devemos partir dos problemas filosóficos, isso é que é o interessante, isso é que vale a pena, isso é que eterno na Filosofia, e ir renovando os exemplos, que é o que fazem os professores. De décadas diferentes, de milénios diferentes, os problemas são os mesmos, é nós partirmos...partirmos de situações concretas: Eu este ano fiz uma experiência gira a envolver...chamada Filosofia em família. (...) eu parti desta hipótese, colocar os problemas que vou dar, que vou discutir, de uma forma, envolver ou tentar que o debate começasse logo lá em casa. E então fiz uma experiência com a Ética e fiz uma experiência com a Filosofia Política. Com a Ética fiz um desdobrável para os pais, numa linguagem muito simples e acho que atrativa, e a partir do problema colocado com o dilema de Heinz, rouba o medicamento, não rouba o medicamento, e o dilema de Trolley, aquele que para salvar.....e só levavam o problema, e depois discutam. (...) a segunda versão da Filosofia em família, sobre Filosofia Política, e a partir dos três exemplos que eu indicava lá, um tinha a ver com o problema da redistribuição da riqueza e dos impostos, a função dessa coisa toda, e então dava os exemplos (...) e a pessoa escolhia a ou b, um bocado como aquelas coisas (...) dessas revistas, que depois no final a pessoa vai ver as soluções (...) o primeiro problema que eu coloquei também foi sobre os impostos, o segundo já não me lembro e o terceiro foi o da discriminação positiva.....ah, já sei, o segundo era o poder e os limites do Estado. (...) finalmente o terceiro problema era a discriminação positiva, no caso das mulheres.....e aí tive resultados espetaculares (...) a maior parte das mulheres está contra a discriminação positiva em relação às mulheres, curiosamente. A maior parte das mães diz que não precisa de nada disso e tal, do ponto de vista sociológico é interessante, foi interessante esse debate. (...) houve alunos que me disseram assim, a minha mãe, é quase sempre a minha mãe, a minha mãe em relação a esta teve dúvidas, a minha mãe teve dúvidas em relação a algumas, e eu disse, diz à tua mãe que o professor de Filosofia disse que fosse bem-vinda ao mundo da Filosofia, porque é o que nós, professores de Filosofia, temos todos muitas dúvidas.....ah, mas aquele rapaz é formado mas tem dúvidas, tinha dificuldade em tomar uma decisão, e eu disse, pois, mas é por isso que estas coisas têm de ser pensadas, porque não é nada fácil tomar decisões (...) teve a ver com isso. Este tipo de coisas que eu faço são formas de pegar nos velhos problemas de maneiras novas (S. W).

Outro professor diz que não dissocia as aulas de Filosofia da pessoa que ele próprio é, um ser espiritual, e essa mensagem projeta-se, quer nas aulas, quer nas atividades que realiza com os alunos. O seu projeto interliga ***Filosofia e dimensão espiritual***.

.... Os jovens nesse aspeto acho que são todos iguais. Preocupam-se. A busca da dimensão espiritual da vida, acho que está a surgir muito hoje nos jovens. Eu (...) fui ali à escola (...) há dias passar um PowerPoint sobre Ciência e Religião, e achei muito interessante (...) Eles pensavam que a espiritualidade era qualquer coisa da nossa imaginação. Hoje, a tendência é que a espiritualidade é algo que é possível cientificizar, o próprio António Damásio (...) diz na parte final do seu livro, 'Ao encontro de Espinosa', que suspeita, por enquanto só suspeitará, que há uma base psicofisiológica para a espiritualidade que se situa algures na zona da amígdala do cérebro...(.) supostamente ativando essa base, a pessoa descobriria a espiritualidade, que é a sua relação com as energias do universo (...) (S. M).

O inquirido referiu ainda que sente necessidade de completar a dimensão humana com o aspeto espiritual e as aulas de Filosofia refletem necessariamente essa dimensão:

.... A minha perspetiva é esta, uma perspetiva integradora, holística e de sucesso pessoal e não apenas de sucesso intelectual. (...) Eu acredito que o que é fundamental hoje para o sucesso da pessoa na

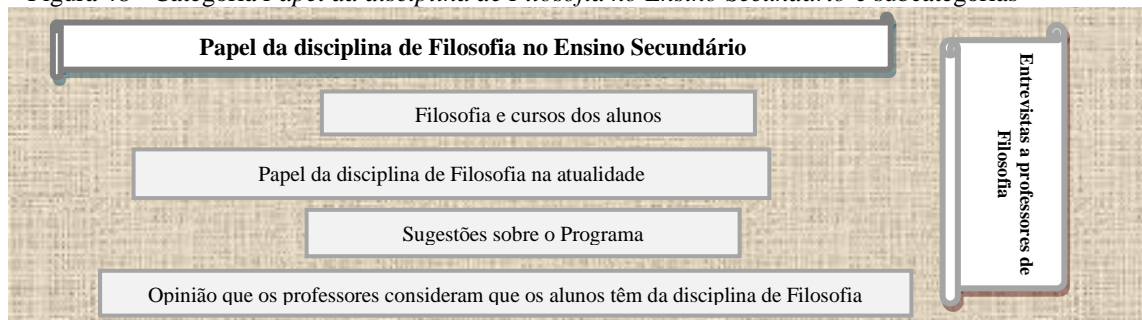
vida, (sucesso pessoal, familiar, social e profissional) para a felicidade, é a redescoberta e a integração na sua personalidade da dimensão espiritual. A dimensão espiritual não entendida necessariamente como religião...(...) Porque a espiritualidade é algo de universalizável, é a capacidade ou a experiência de relação originária que cada um de nós tem com o Todo, com a energia cósmica e universal, ...isso é que é espiritualidade,... e isso qualquer pessoa pode experimentar e fazer, em qualquer religião.....e essa experiência originária, os fundadores das grandes religiões a fizeram: Buda, Jesus Cristo, Maomé, e tantos outros (...) Falando na dimensão espiritual neste sentido em que seu estou a falar, nós acabamos por abrir dentro dos alunos uma porta universal que está lá dentro deles e que eles entendem muito melhor.....mas que estava bloqueada por uma análise cultural fatorial, particular, religiosa e ocidentalizada em que foram educados (S. M).

Em síntese, conclui-se que os projetos desenvolvidos na escola por professores de Filosofia envolvem necessariamente alguma articulação com esta disciplina, caracterizando-se de forma criativa e original: na **Consultoria e Prática Filosófica** pretende-se ajudar a resolver os problemas concretos da vida através dos temas e dos autores da Filosofia; o **Clube das Artes** enriquece o conhecimento e promove a interdisciplinaridade; os **Projetos de Teatro nas Escolas** contribuem para a formação dos alunos, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e capacidades de forma lúdica; da mesma forma, uma experiência com o **Clube de Vídeo** também integrava essas capacidades dos alunos; no projeto do **Gabinete de Apoio ao Adolescente** encontram-se opiniões diferentes, a do professor que apenas ocupa os tempos letivos que lhe destinaram dessa forma e as docentes que se envolvem nesse projeto com interesse, empenho e intenções de efetivamente ajudar os alunos, promovendo a cidadania; nas **Publicações de apoio à disciplina**, um docente enquadra as suas experiências produzindo textos que publica e que ajudam a promover, divulgar e melhorar as aulas de Filosofia e a imagem da própria disciplina em geral; o mesmo docente desenvolve **Experiências envolvendo as famílias dos alunos** onde relaciona a Filosofia com os problemas práticos, dando a conhecer mais esta área disciplinar e contribuindo para desmistificar preconceitos; em **Filosofia e dimensão espiritual**, um docente articula a sua visão do mundo e de si próprio num todo onde se assume como ser espiritual, encontrando na Filosofia e nos seus autores a forma de divulgar essa imagem.

7.8. Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário

Como indica a designação, nesta categoria, os temas relacionam-se com as considerações dos professores sobre a disciplina de Filosofia, o programa atual, as reações dos alunos e as opiniões gerais (figura 48).

Figura 48 - Categoria *Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário* e subcategorias



A primeira subcategoria refere-se às respostas dos professores quanto à interligação entre a Filosofia e os cursos ou as áreas científicas dos alunos; a segunda respeita aos relatos sobre o papel da Filosofia na atualidade e a sua abrangência no currículo, nos alunos e na sociedade em geral; na terceira, os professores salientam aspetos do Programa atual desta disciplina que lhes parecem ser mais marcantes, e pronunciam-se sobre os aspetos que alterariam, caso o pudessem fazer; a última subcategoria resulta das questões colocadas aos docentes sobre o que lhes parece que os alunos pensam da disciplina de Filosofia.

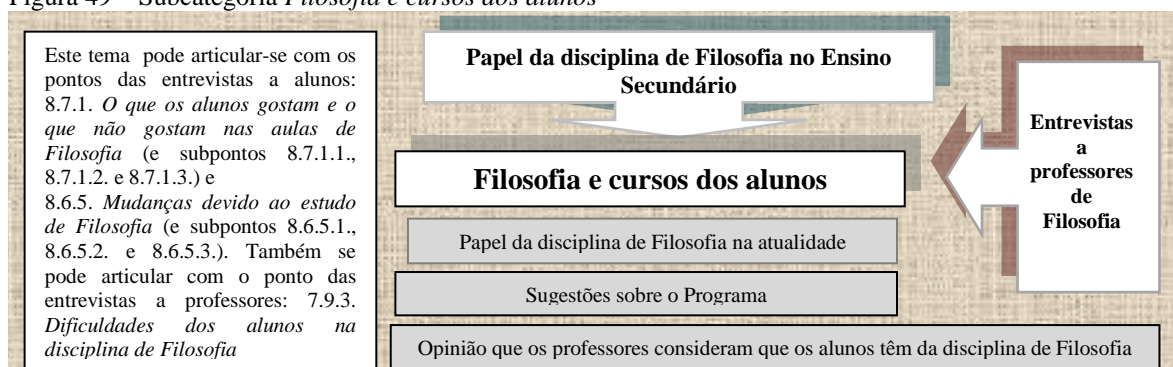
Os subtemas desenvolvem-se nos pontos 7.8.1., 7.8.2., 7.8.3. e 7.8.4. Dado haver grande desenvolvimento em alguns assuntos, estabelecem-se outras subdivisões, para agrupar e comentar os assuntos desenvolvidos pelos professores.

7.8.1. Filosofia e cursos dos alunos

Sendo a disciplina de Filosofia de carácter obrigatório na Formação Geral dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, verificam-se algumas reações encontradas por professores nos alunos dos diferentes cursos, ou nos alunos da mesma área.

A figura 49 ilustra a integração desta subcategoria na categoria *Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário*, juntamente com as outras. Apresenta-se também a correspondência com este assunto nas entrevistas realizadas a alunos (cf. capítulo 8).

Figura 49 – Subcategoria *Filosofia e cursos dos alunos*



Uma professora pronunciou-se sobre o interesse que encontra na análise das áreas dos alunos:

“(...) a questão das áreas, acho que é uma questão interessante (...)” (S. I)

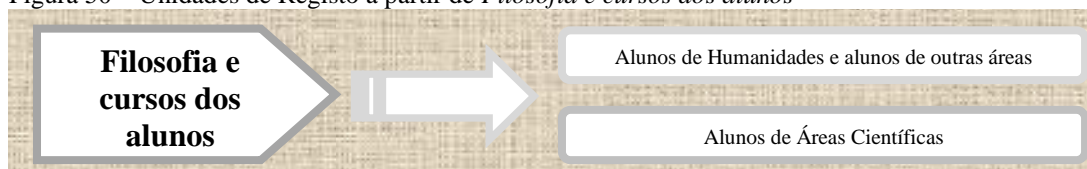
A diferença entre alunos de áreas diferentes tende a desaparecer, de acordo com outra docente, já que os comportamentos dos alunos são semelhantes:

“Sim, sim (...) esse aspeto de notar diferença consoante a área, eu penso que nos últimos anos é uma tendência que tem vindo a desaparecer (...)” (S. P)

Nestes trechos, resultantes das considerações dos professores sobre as áreas dos alunos, a Filosofia apresenta-se no seu aspeto de universalidade e transversalidade. Assim, mais do que cativar alunos desta ou daquela área, a Filosofia apresenta características que englobam a humanidade, a reflexão e o conhecimento, que são comuns a todos, podendo relacionar-se com os discentes, qualquer que seja a área de estudos, dado o seu carácter abrangente e universal.

Na unidade de análise *Filosofia e Áreas dos alunos* agruparam-se as considerações dos professores quanto à atitude dos alunos de diferentes áreas face a esta disciplina. Nesse sentido encontram-se subunidades que são aqui analisadas (figura 50).

Figura 50 – Unidades de Registo a partir de *Filosofia e cursos dos alunos*



Dessa análise, constata-se o seguinte:

Na subunidade *Alunos de Humanidades e alunos de outras áreas*, quatro inquiridos pronunciaram-se, considerando que o balanço não é muito positivo, pois apresentam os alunos de Humanidades como pouco interessados e pouco estudiosos. Os aspetos

comparativos relativamente a outras áreas, especialmente as Científicas, colocam os primeiros numa situação de desvantagem; sendo os alunos das áreas científicas que se revelam mais interessados pelos assuntos filosóficos e pela Filosofia, obtendo melhores resultados do que os alunos de Humanidades. Uma professora estranha que os alunos de Humanidades não se interessem mais pela Filosofia como seria de esperar:

E muitas vezes não é isso que acontece, são os alunos das ciências que ficam mais encantados com a Filosofia precisamente por ela permitir uma abertura para esse aprofundamento, por ir mais além nas questões, por colocar as questões de uma perspectiva diferente da habitual, diferente (...) do conhecimento vulgar e até do conhecimento científico (S. I).

Outra inquirida salienta o pouco interesse dos alunos de Humanidades pelo estudo, comparando-os com alunos de outras áreas, principalmente as científicas, onde encontra interesse muito maior:

(...) geralmente as turmas de Humanidades infelizmente não são turmas com alunos que se interessem muito pelo estudo (...) a atitude dos alunos de Humanidades não é (...) desperta para (...) a pesquisa como os alunos de Ciências e Tecnologias, exatamente porque há uma falta de objetivos perante a vida muito grande (S. J).

A razão para esse desinteresse pela Filosofia por parte dos alunos de Humanidades é justificada por alguns professores por ser uma área que não os obriga a estudar Matemática:

“Um aluno de Humanidades hoje em dia é um aluno que vai para fugir a determinadas áreas, para ter menos trabalho, porque acha que é só ler ou só estudar qualquer coisa na véspera e consegue fazer o 12º ano (...)” (S. J)

... são alunos que foram para aquela área porque detestavam a Matemática e não porque gostam daquela área, não têm qualquer apetência para a leitura, para a escrita, não têm, não têm, não sabem o que é que querem fazer no futuro porque também não são verdadeiramente alunos nem de Jornalismo nem de Direito....não conseguem pensar em seguir estudos por aí e (...) querem ficar com o 12º ano. E vão para Ciências Sociais e Humanas por aí... (S. AA)

“Muitas vezes (...) encontras miúdos nessas áreas que são alunos que fogem à Matemática. Não é propriamente porque aquela área é (...) a que mais lhes diz alguma coisa, mas é porque querem fugir à Matemática, e uma forma de não terem Matemática é irem para aquelas áreas” (S. P).

Outra professora destaca a importância do professor de Filosofia nesse processo, através da desconstrução das certezas dos alunos, ajudando-os a ultrapassar dificuldades.

(...) nas turmas de Humanidades eles têm uma grande dificuldade em entrar (...) no conhecimento e na relação da ciência com a Filosofia, porque começa-se a falar em ciência e eles começam a ter uma certa relutância, mas quando nós lhes damos a entender, fazemos perceber que isto tem a ver com a nossa vida e com a nossa capacidade (...) de lidarmos com a vida todos os dias, eles começam aí a perceber as coisas de outra maneira (S. J).

Quanto ao subtema **Alunos de Áreas Científicas**, a mesma docente clarifica que são os alunos das áreas científicas que têm, em geral, melhores resultados em Filosofia.

...Os alunos de Ciências e Tecnologias já têm de uma maneira geral, objetivos para a sua vida e investem nos conhecimentos e (...) na sua atitude. Geralmente eles trazem problemas (...) que estão a

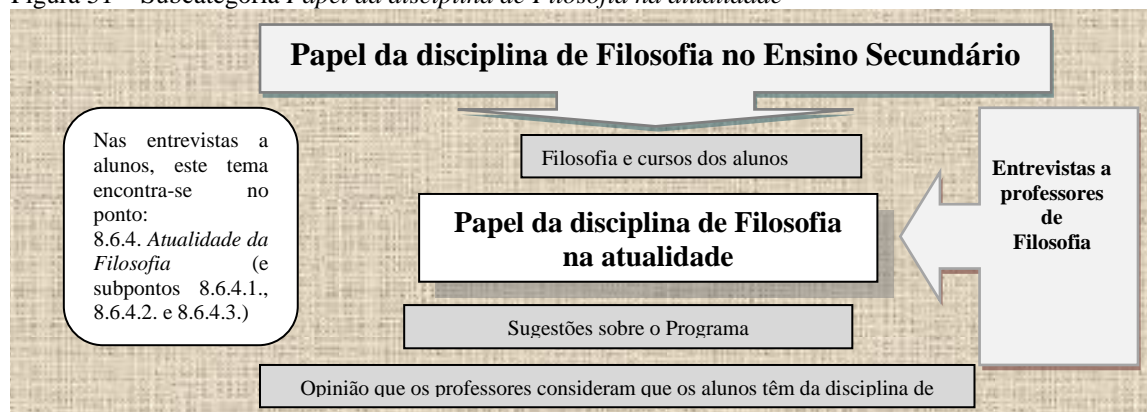
estudar noutras áreas como Biologia ou como a Física e podemos discutir esse tipo de problemas na aula de Filosofia. E (...) eles percebem que a aula de Filosofia é um espaço de encontro de ideias onde se pode discutir até problemas de cariz científico, (...) como a formação do universo ou como a questão relativa da luz que nós estamos agora a ter do sol já passou há oito minutos e as estrelas que nós vemos neste momento podem já ter desaparecido... (S. J)

Conclui-se assim que, no subtema, **Alunos de Humanidades e alunos de outras áreas**, os professores destacaram a falta de interesse dos alunos de Humanidades pela Filosofia, quando comparados com discentes de outras áreas curriculares que manifestam interesse maior. Nas considerações sobre **Alunos de Áreas Científicas**, uma docente revela que são os alunos das áreas científicas que em geral, estão mais interessados e motivados para a Filosofia do que os outros..

7.8.2. Papel da disciplina de Filosofia na atualidade

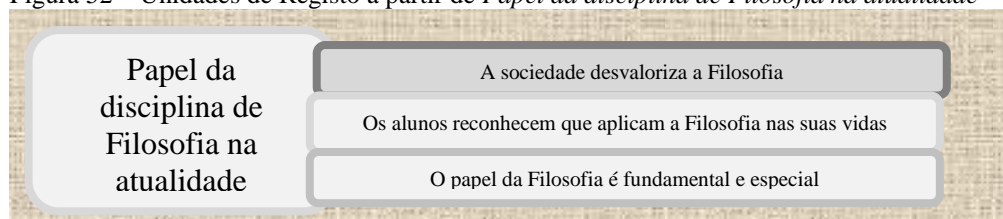
O questionamento acerca do papel da Filosofia na atualidade é de grande pertinência e interesse. As respostas dos professores, sempre tão variadas e complexas, permitem uma pluralidade de respostas, correspondentes a múltiplas visões da realidade que se destacam e comentam. A figura 51 ilustra outra subcategoria, *Papel da disciplina de Filosofia na atualidade*, derivada de *Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário*.

Figura 51 – Subcategoria *Papel da disciplina de Filosofia na atualidade*



Esta subcategoria divide-se em três temas (figura 52). Apesar do descrédito dado por vezes a esta área, os docentes reconhecem em alguns alunos apreço a esta disciplina e às suas temáticas e problematizações.

Figura 52 – Unidades de Registo a partir de *Papel da disciplina de Filosofia na atualidade*



No tema *a sociedade desvaloriza a Filosofia*, os docentes salientam duas formas de desvalorização: a institucional, que se traduz na perda de importância da Filosofia nos currículos, no desaparecimento dos exames e da disciplina no 12º ano como específica para a entrada em determinados cursos; e a desvalorização social, que se encontra na sociedade em geral, porque as pessoas não entendem do que se trata, não lhe dão significado ou tiveram más experiências na época em que frequentaram o Ensino Secundário.

O facto de as Escolas Secundárias terem cada vez mais turmas profissionais onde a Filosofia não faz parte dos currículos, existindo *Área de Integração*, que é lecionada por docentes de vários departamentos disciplinares mas também da Filosofia, pode originar uma perda ainda maior.

“(...) há aquela coisa da Área de Integração que tem várias vertentes e que somos nós que exatamente deveríamos dar aquilo. (...)” (S. O)

As consequências que essas atitudes terão no futuro poderão ser graves, diz uma professora:

... o facto de retirarem, de desvalorizarem o papel da Filosofia, isso vai ter consequências grandes a nível da educação, a nível da formação do próprio indivíduo enquanto cidadão. Porque a Filosofia (...) é uma educação para a Cidadania de facto (...) Levando o sujeito a pensar por si próprio, levando o sujeito (...) a repensar aquilo que já conhecia, toda a educação que a sociedade lhe transmitiu, os próprios pais e todas as instituições (...) eu penso que a Filosofia tem um papel importante (S. A).

As incompatibilidades entre os profissionais ligados à Filosofia não são fatores positivos nem contribuem para melhorar a situação atual da disciplina, acrescenta outra docente.

... parece-me que há algum conflito dentro dos próprios filósofos, o que por vezes torna a coisa mais difícil (...) se já chegam os inimigos e as pessoas que consideram que a Filosofia não presta para nada (...) se nós não.....se entre nós não nos organizarmos, a coisa torna-se mais difícil (S. O).

Por outro lado, alguns docentes afirmam que *os alunos reconhecem que aplicam a Filosofia nas suas vidas*, o que revela como, apesar de tudo, os alunos se apercebem da importância desta disciplina, quando começam a interessar-se a sério por ela.

Uma inquirida relata uma situação que confirma como os alunos efetivamente mudam quando contactam com esta disciplina, traduzindo-se essas alterações concretas nas suas vidas e nos seus comportamentos:

... eu costumo pedir (...) aos meus alunos do 11º ano quando os trago do 10º, um texto crítico sobre aquilo que foi a Filosofia na vida deles. E tenho alguns guardados já, e julgo que são muito gratificantes, as respostas que eles me dão, sentirem que a Filosofia mexeu com eles, que a Filosofia de alguma forma ajudou a encarar...estava a falar das respostas que os alunos me dão...de uma maneira geral, penalizadora eles (...) nunca acham que foi má, que foi tempo desperdiçado. (...) e é sobretudo muito gratificante quando nós temos alunos que nos dizem que fez toda a diferença na vida deles. Inclusivamente tenho alunos (...) da área científica que me dizem que foi a disciplina que mais valeu a pena...eu acho que isto é absolutamente gratificante. (...) e sobretudo, percebem que a Filosofia no fim de contas é útil para a vida, que todos nós temos uma filosofia de vida. (...) eu acho que existem alterações no comportamento, no pensamento, no modo de vida e no relacionamento. (...) Que eles crescem...e se eles crescem e aí...vai fazer toda a diferença, a todos os níveis, pessoais e relacionais (...) sociais e relacionais (S. E).

Outro professor também destaca uma situação descrita por um aluno que interiorizou conceitos que posteriormente aplicou na sua vida concreta.

... recordo-me uma vez um aluno, que era até o que tinha pior feitio e que se portava mal nas aulas, quando eu lhe falava, no 11º ano, falava, e a mim satisfiz-me muito uma vez que ele me contou, aí, estava a falar com a minha mãe e perguntei-lhe, porque é que tenho de fazer isso, e ela disse-me, porque sim, e eu disse, mãe, estás a cometer uma falácia! (...) Estás a ver? E tenho a certeza que isto acontece com muitos alunos. (...) se considerares isto como um assinalar de comportamentos (...) E de aplicação...” (S. G)

Uma professora conta como num trabalho realizado com alunos sobre o discurso político, estes reconheceram conceitos que haviam estudado na disciplina de Filosofia, concluindo que os discursos políticos continham dimensões emotivas.

... a partir da Argumentação, as questões eleitorais, nós quase todos os anos temos eleições (...) eu aproveito sempre a Argumentação para fazer uma análise de como é que funcionam as campanhas eleitorais, de como é que se defende e contrapõe uma tese (...) quando não há eleições a nível do país há as eleições para a Associação de Estudantes (...) este ano foi isso que eu fiz (...) fizeram um trabalho de campo (...) fizeram a recolha dos materiais da campanha, fizeram a análise dos materiais da campanha e depois fizeram a aplicação de conceitos como manipulação, persuasão, falácias e detetaram (...) que havia apelo às emoções, que havia (...) uma série de estratégias que são comuns quando nós nos movemos num território que é social, que é político, seja a escola, seja a sociedade (...) a Filosofia aí (...) tem um papel muito (...) eu acho que é aí que ela deve vingar e é aí que nós a temos que defender..... (S. I)

A disciplina de Filosofia ajuda a desenvolver competências e alicerçar hábitos de trabalho que são fundantes e propedêuticos para outras aprendizagens. Dois docentes destacam o papel do professor nessa interiorização. É a cada professor que cabe adequar a especificidade desta disciplina em dimensões que tanto pode ser teóricas como práticas. A autonomia dos alunos é fundamental, mas também é muito importante o papel do professor, das aulas expositivas e da apresentação de textos.

“(...) relativamente ao conhecimento, eu acho que os alunos têm de desenvolver as aulas teoricamente e praticamente (...) Também na teoria e na prática. (...) A prática através do diálogo socrático, através

de...fichas de trabalho, através dos debates, através do trabalho de grupo....e da intenção deles....” (S. D)

“(...) O trabalho autónomo deles é importante, a prática escrita, a prática da oralidade....mas isso não tira a vez da exposição e da análise de textos....obviamente. (...)” (S. G)

Os trabalhos de pesquisa desenvolvidos em grupos e depois apresentados nas aulas são uma forma de aplicar os conhecimentos à vida, diz outra docente.

“(...) nas questões da ciência, a tecnociência (...) costumo fazer trabalhos, propor os trabalhos, eles escolhem os temas, o programa permite isso (...) E depois apresentam na aula, sim. (...) eu acho que depois tomam mais consciência da relação entre a Filosofia e.....e a vida....e a atualidade e a sociedade em que estão inseridos. Fazem mais facilmente essa passagem isto que nós trabalhamos aqui em Filosofia...aquilo que estamos a fazer aqui na aula, aqui na escola, aqui (...) estes assuntos que os filósofos, (...) sobre os quais os filósofos refletem (...) estão presentes também aqui fora na sociedade e na vida” (S. I).

A afirmação ***o papel da Filosofia é fundamental e especial*** é reforçada através dos testemunhos e experiências de alguns inquiridos. Uma docente salienta a importância do trabalho do professor e as alegrias e as compensações que decorrem de todo esse processo.

... uma coisa que me agrada imenso, que me dá muita felicidade, é ver o crescimento dos jovens quando chegam ao 10º ano e depois o percurso que eles vão fazendo quando chegam ao 3º período, a nível conceptual (...) a nível conceptual, a nível da oralidade, ao nível da escrita, ao nível dos valores, dos próprios valores, a maneira de estar... (S. A)

Na mesma linha de ideias, a professora narra as melhorias que observa nos alunos.

... Dá a sensação que as pessoas chegaram ali e foram aos poucos moldando, moldando, estruturando a sua personalidade, aprendendo, e (...) no fim do ano, eu olho para eles (...) e penso que já não são as mesmas pessoas, há respeito, há afeto, há (...) há um relacionamento, eu vejo que não foi em vão (...) determinadas coisas. E isso para mim dá-me muito sentido... (S. A)

A dimensão multidisciplinar da Filosofia e o seu carácter abrangente são salientados e reconhecidos até por pessoas de outras áreas disciplinares. A este propósito diz um professor:

.... A Filosofia, quer queiramos quer não, está num nível do saber um bocadinho acima do resto, o conhecimento filosófico como disse um colega nosso que não é de Filosofia, é da área da Contabilidade, ele disse, era em Albufeira, uma vez ele disse assim, a Filosofia é o mais alto patamar do pensamento humano. (...) isto faz algum sentido (S. G).

Outros docentes salientam a importância da Filosofia na preparação dos jovens e no processo de os desenvolver para a reflexão e o pensamento.

... Eu acho que é importantíssimo. (...) eu acho que nós estamos a formar futuros cidadãos...(...) A Filosofia, eu acho que é talvez a disciplina que por os fazer refletir (...) criar modos de trabalho no que toca a autonomia, crítica, reflexão (...) a não passividade, a atividade, a intervenção de cada um deles, acho que é a disciplina que poderá formar cidadãos...(...) Penso que é o papel mais importante...(...) Da Filosofia (S. D).

... tem hoje e (...) terá sempre, uma vez que ela (...) acaba por (...) despertar para a vida. Através da Filosofia, eles compreendem (...) a...raciocinar sobre (...) aquilo que é útil, a perceber o porquê de estar aqui e....a perfeccionarem-se de outra forma, de outro modo (...) a fundamentar (...) a espicaçar....como dizia Sócrates (...) o moscardo (S. B).

Os assuntos filosóficos são motivadores e impulsionam os alunos a desenvolver ideias. Uma professora considera essencial que se mostre a correspondência entre os conceitos da Filosofia e os problemas reais e concretos.

... eu acho que todos os temas permitem que nós coloquemos os alunos em situação de alguém que está no aqui e agora (...) Nós não estamos no vazio, nós não estamos no abstrato (...) Nós vivemos em interação com os outros, num determinado país e num determinado século e portanto somos corresponsáveis por aquilo que está a acontecer....não somos meros observadores, somos também responsáveis por isso. (...) a Filosofia, os filósofos (...) têm também esse estatuto de intervenção, não é preciso ser o Karl Marx para saber que as ideias transformam o mundo (S. I).

Um professor confessa que, apesar de utilizar muitas estratégias e metodologias e de todas serem importantes e igualmente aceitáveis, encontra dificuldades na utilização das novas tecnologias nesta disciplina.

... Agora as novas tecnologias, assim de momento não as considero fundamentais para que se obtenha melhores resultados no ensino da Filosofia. Pelo menos, assim de repente, posso estar a ver mal a questão, mas assim de repente não vejo, não vejo grande vantagem no uso das tecnologias, embora possa ser uma estratégia possível, ainda não utilizei na Filosofia (S. G).

Apesar de muitos valorizarem pouco esta disciplina na atualidade, manifestam-se vozes cuja intenção é a de mostrar a sua importância e necessidade. Esse aspeto é reforçado nesta análise, em que duas inquiridas salientam a indispensabilidade desta disciplina ao nível do desenvolvimento das capacidades de argumentação e de hermenêutica.

... acho que uma disciplina como a nossa é fundamental, é fundamental, e aliás há quem diga e isso já apareceu inclusivamente nos meios de comunicação social e eu estou plenamente de acordo, que os países mais desenvolvidos do mundo têm nos seus currículos, Filosofia (S. P).

... uma das coisas que eu acho que a Filosofia também faz (...) é um complemento (...) à aprendizagem da língua...(...) Da língua, que é muito importante, nomeadamente com a escrita, com a leitura, com a interpretação, com, digamos, a conceptualização, escrever (...) Então quando nós fazemos ali análises de textos e quando a criancinha pergunta, aí, o que é que isto significa, coisas às vezes do mais insignificante possível, então isto não é importante? (...) Saber ler um texto não é importante, saber compreender as ideias, o espírito crítico (S. P).

“(...) é essa consciência do aprender a pensar e chamo-lhe ferramenta também para todas as outras disciplinas, porque nós trabalhamos muito em consonância com as outras disciplinas. Eu penso que esse no fundo é o garante da nossa continuidade, ser uma ferramenta para o pensamento” (S. J).

Outro professor disserta longamente, salientando como a Filosofia é por vezes defendida pelas razões erradas.

... se o grande argumento for, a Filosofia põe as pessoas a discutir. E é por isso que os americanos não têm Filosofia no Ensino Secundário mas têm uma cadeira, uma coisa equivalente que é Estudo Crítico. Mas não têm Filosofia (S. W).

Para o docente, a forma de justificar a Filosofia pode ser através da valorização dos questionamentos filosóficos, cujas características são eternas e intemporais.

... Qual é a única forma....a única, não sei se é única, mas a que me parece mais forte de defender a existência da Filosofia? É mostrar (...) que os problemas da Filosofia são eternos, são eternos. Só há um.....é mostrar que, em alguns aspetos, estamos a fazer as mesmas perguntas, e que daqui a séculos estaremos a fazer as mesmas perguntas (S. W).

Este entrevistado salienta ainda como a Filosofia tem protagonismo atual que é muito significativo, nos meios de comunicação e na sua difusão, nas publicações, e esses meios parecem-lhe comparáveis ao destaque que tinha a *ágora* na Antiguidade.

... eu acho que a Filosofia é realmente indispensável e acho que nunca esteve tão na praça pública como está agora. Curiosamente esta sociedade do espetáculo e da mediatização, é a ágora filosófica por excelência. Agora aparece lá tudo e eu julgo que na ágora em Atenas aparecia lá tudo. (...) não há nenhum líder económico, daqueles que realmente riscaram alguma coisa (...) que não valorize a Filosofia e que não cite Platão e que não vá buscar S. Tomás de Aquino (S. W).

As questões da atualidade são, ainda de acordo com a opinião deste docente, um campo muito rico para a análise filosófica.

“(...) a pergunta sobre se a clonagem humana é eticamente adequada ou não, isso é uma questão filosófica (...)” (S. W)

... Estas coisas, e isto agora com a questão da globalização, nunca foi tão oportuno parar para pensar sobre essas coisas, agora o que eu acho é o seguinte, o lugar da Filosofia passa a ser na agora, na praça pública que há agora, é nos jornais, é nos blogs, é nos grupos de reflexão sobre isto e aquilo, é à mesa do café, e eu acho que se calhar nunca como hoje, aquela ideia do filósofo, do moscardo que incomoda, que anda aí a fazer pensar, nunca foi tão evidente como agora (S. W).

O papel da escola no passado e no presente é motivo para uma longa reflexão do professor, que aproveita para salientar outros lugares onde a Filosofia se pode desenvolver na atualidade.

... Só que nós tínhamos o nosso espaço de intervenção que é....e. acreditávamos que a escola, durante muito tempo acreditou-se e se calhar bem, que a escola era o veículo de transmissão dos valores por excelência, uma boa escolaridade correspondia mais coisa menos coisa a cidadãos muito bem preparados, e (...) investia-se mesmo na escola, porque a escola é que era o caminho para a vida, a preparação para a vida e continua a ser e é fundamental que.....ainda é a mais importante, mas é cada vez menos (S. W).

O lugar das religiões na vida das pessoas e do peso que as crenças podem ocupar em detrimento das filosofias é curiosamente também aqui analisado pelo docente.

“(...) Porque as religiões oferecem uma coisa que as Filosofias não podem ter, que é a esperança, o conforto, e não se pode combater uma coisa destas!” (S. W)

Outro professor apresenta-se recetivo à possibilidade de se fazerem alterações nos programas para os tornar mais adequados aos jovens a quem se destinam.

“(...) Se me disserem que é preciso fazer adaptações, sim senhor, a gente faz adaptações, quer programáticas, quer de modos de lecionação, o que quiserem (...)” (S. N)

No entanto, o mesmo docente também acha que o programa ou a forma de lecionar esta disciplina podem não ser fatores reconhecidos como importantes, pois o que parece notória é a ideia de facilitismo que se tem instalado no ensino.

... mas não me parece que seja por aí, parece-me que se está a seguir (...) uma facilitação, um caminho de facilitação que tem como corolário lógico terminar com tudo aquilo que de algum modo pode ser mais ou menos complicado ou pode ser mais ou menos difícil (S. N).

Uma professora disserta longamente sobre as capacidades que a Filosofia desenvolve e que são essenciais para qualquer pessoa:

... eu espero que a Filosofia continue a ser disciplina de formação geral no 10º e no 11º, não é só por ser professora de Filosofia, é porque eu acho que não há nenhuma disciplina que permita aos alunos o desenvolvimento de competências como por exemplo, a capacidade de argumentar e de discutir determinados assuntos, são assuntos filosóficos e são assuntos que são pertinentes (S. Y).

As conclusões que se retiram da subcategoria ***Papel da disciplina de Filosofia na atualidade***, são as seguintes:

No primeiro subtema, ***a sociedade desvaloriza a Filosofia***, os docentes realçam a desvalorização institucional, traduzida na perda de importância desta disciplina nos currículos e a desvalorização social, implícita nas atitudes e na linguagem corrente.

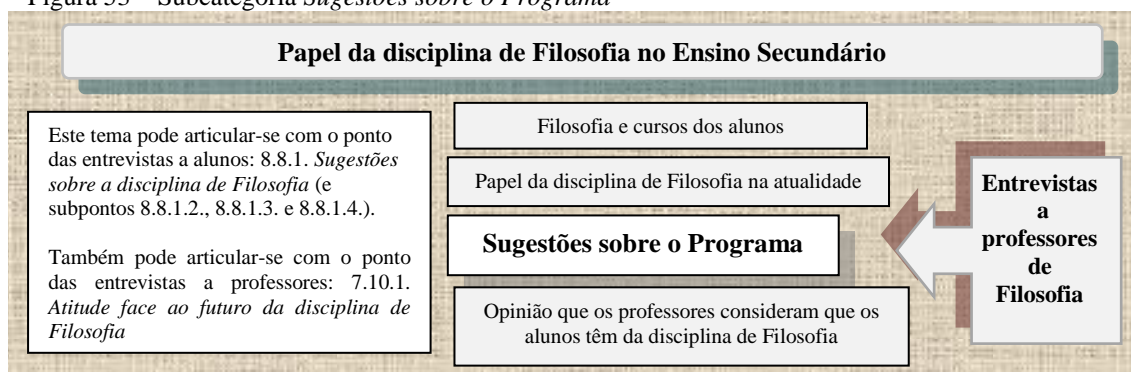
Noutro subtema, ***os alunos reconhecem que aplicam a Filosofia nas suas vidas***, relatam-se testemunhos de docentes que deram conta das mudanças e do crescimento dos jovens no contacto com esta disciplina; uma docente apresenta o reconhecimento crítico do discurso político feito pelos alunos; salienta-se a atuação do professor nesse reconhecimento e nessa visão.

Por último, em ***o papel da Filosofia é fundamental e especial***, desenvolvem-se opiniões sobre: a importância do trabalho do professor e as suas alegrias e compensações; a Filosofia na formação dos alunos; algumas dificuldades na adequação de novas tecnologias a esta disciplina; indispensabilidade da Filosofia no desenvolvimento de capacidades de argumentação e questionamento, denunciando-se a generalização da ideia de facilitismo que destrói os trabalhos mais consistentes. Houve docentes que salientaram outros lugares atuais da Filosofia na sociedade.

7.8.3. Sugestões sobre o Programa

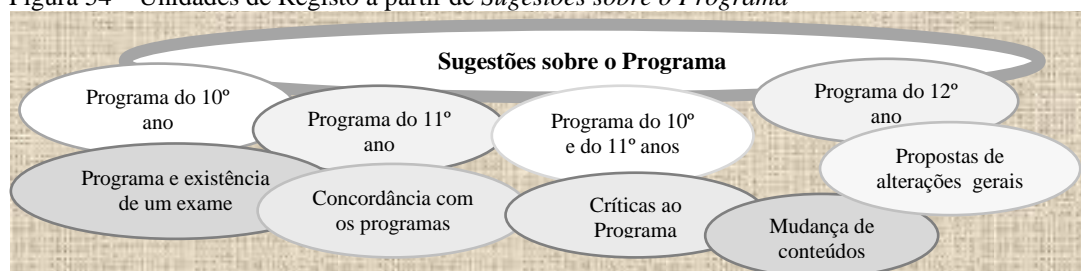
Pedia-se aos professores que falassem livremente sobre o que pensavam do Programa atual da disciplina de Filosofia. As respostas foram, como era de esperar, muito desenvolvidas e variadas. Desde as considerações sobre a insuficiência do programa em certas temáticas, até à adesão completa ao mesmo, deram-se sugestões e fizeram-se considerações sobre o Programa que são bastante complexas. A figura 53 ilustra a forma como esta subcategoria se integra na categoria *Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário*, juntamente com as restantes.

Figura 53 – Subcategoria *Sugestões sobre o Programa*



Da análise da figura 54, constata-se a pluralidade de respostas dos professores sobre a questão inicialmente colocada, que pretendia que estes se pronunciassem sobre o Programa da disciplina de Filosofia. Embora o Programa atual da disciplina⁵²⁰ vigore desde 2001, os professores salientam e referem ideias que decorrem das suas práticas com os alunos e que derivam das suas experiências em geral. Fazem-se alusões ao Programa de Filosofia do 12º ano, que foi homologado em 13/12/2002, que alguns entrevistados ainda lecionaram e hoje perdeu importância devido à retirada do exame, que era condição para a entrada em inúmeras licenciaturas (cf. capítulo 3 desta tese, ponto 3.2.1.).

Figura 54 – Unidades de Registo a partir de *Sugestões sobre o Programa*



⁵²⁰ Henriques, Vicente & Barros (2001).

No subtema ***Programa do 10º ano***, salientam-se sugestões e ideias desenvolvidas por professores que consideram que o programa atual é adequado; outros refletem sobre as articulações do programa e as suas próprias práticas educativas.

O programa é adequado, pois contribui para o desenvolvimento de capacidades e competências, permitindo a reflexão, diz uma docente:

“(...) o programa da Filosofia (...) do 10º ano, do 10º ano enquanto valores, da dimensão ética, dos valores religiosos, toda aquela capacidade reflexiva que se desenvolve no 10º ano (...)” (S. A)

Uma professora salienta o caráter revolucionário deste programa de Filosofia, face a outros que o antecederam.

... O novo programa de Filosofia do 10º ano, eu considero uma revolução porque possibilitou às professoras e aos professores gerir (...) de uma forma mais flexível (...) de acordo com a turma (...) pegas em temas (...) e de acordo com os temas, (...) podem abordar autores filosóficos ou não filosóficos, textos em papel, textos da Internet (S. H).

De acordo com a mesma professora, este Programa de Filosofia permite a preparação dos alunos para a Cidadania, contendo abertura suficiente para ser adaptado e transformado por cada professor, de acordo com a turma a quem se destina:

... há um programa que (...) permite muito mais estabelecer esta ligação entre Filosofia, conhecimento filosófico e Cidadania.....e aqui o conhecimento, é interessante porque é a primeira impressão, conhecimento e cidadania, porque a Cidadania é o conhecimento e a prática (...) a Filosofia pode dar as ferramentas do exercício da Cidadania. Por isso é que eu acho que é revolucionário este programa, porque não é só limitado em termos de conceção específico, em termos de conteúdos (...) mas é mais, os conteúdos (...) estão implícitos nos temas, e não tão explícitos como estava no programa anteriormente (...) a teoria tal, a teoria.....hoje é mais a temática, é mais o tema, dentro da liberdade, responsabilidade, é maravilhoso, porque cidadania é isso (...) É liberdade e responsabilidade partilhada (S. H).

Outra docente salienta a importância do Programa que se relaciona com a atualidade e os Valores, propiciando aos alunos a possibilidade de disporem de ferramentas que serão extremamente úteis no futuro.

...tem havido uma preocupação ao nível dos programas de os tornar mais acessíveis e mais práticos (...) houve um investimento (...) ao nível dos Valores, porque quando eu estudei no 10º ano não havia (...) o privilégio por essa área, e neste momento há um privilégio sobre a área dos Valores, nomeadamente no 10º ano. (...) grande parte do programa está assente nos Valores que é (...) a tónica, aquilo que nos guia numa sociedade, é a maneira que nós temos de encarar a vida mediante os nossos valores (S. J).

A articulação do programa com a prática docente é apresentada, acentuando-se a necessidade de relacionar os conteúdos do Programa com os exemplos práticos dos alunos e a vida, sublinhando-se a necessidade de haver diálogo entre professores e alunos.

... em relação ao programa do 10º ano, que é (...) aquele que eu conheço melhor, e que já trabalhei com ele, a maior dificuldade é a articulação entre os conteúdos programáticos e (...) a prática existencial deles (...) a experiência (S. H).

A diferença que pode haver no modo como se trabalham os programas, para que a disciplina de Filosofia constitua verdadeiramente, um exercício de cidadania, é acentuada ainda pela mesma docente, que sugere que, em vez de se partir dos conteúdos para a realidade, se parta da realidade para os conteúdos:

... a Filosofia permite e exige que realmente (...) seja um exercício de Cidadania. Porque é aquilo que está aqui (...) que a Filosofia é hoje para mim, um exercício de Cidadania. Então vamos ver de que forma é que esse exercício de cidadania tem de ser feito e aí de acordo com os conteúdos. Porque se reduzirmos a Filosofia a duas formas de fazer Filosofia, ou vamos pelos conteúdos e ensinamos aqueles conteudinhos todos e aí já a nossa interação articulada com a Cidadania....ou vamos fazer o contrário (...) partimos do exercício da Cidadania ou da possibilidade desse exercício, para então escolher os conteúdos, as teorias, a própria história da Filosofia para enquadrar tudo isso dentro então dos conteúdos....ao contrário (S. H).

Outra professora compara o Programa de Filosofia de Portugal com o de Espanha, sublinhando como o último se encontra muito mais virado para a Ética. A docente sublinha a importância fulcral que a Ética deve ter nos Programas, sugerindo que lhe seja dada maior importância, sobretudo ao nível do 10º ano:

... no ano passado tive acesso a um manual de Filosofia do Ensino espanhol...(...) é um programa....eu não conheço o programa, só conheço o manual (...) gira em torno da dimensão da Ética...eu acho que é por aí....eu acho que era por aí que o programa de Filosofia, pelo menos do 10º ano, deveria girar....a partir daí, estabelecer tudo aquilo que há para estabelecer, que quer dar, que quer falar.... (S. F)

A mesma docente confessa a perplexidade dos alunos quando são confrontados com a disciplina de Filosofia no 10º ano:

... O início também é uma novidade. É um (...) confronto. (...) É fácil, é muito fácil, o programa no início é muito fácil. Também não tem....uma grande exigência....não é muito grande, mas os alunos acham que é louco...(...) É tão novo....porque eles veem massificados, completamente (S. F).

A dimensão especial da Filosofia, tornando-a diferente das outras e a perplexidade dos alunos perante essa abrangência, são fatores que dão ainda maior responsabilidade ao trabalho e à atuação do professor de Filosofia. A docente realça que o professor pode condicionar as reações futuras dos alunos perante esta disciplina:

... Custa-lhes muito porque custa muito, obriga-os (...) a aprendizagem a passar para o campo deles. (...) quando chegam ao 10º ano (...) em que são confrontados com isso (...) é um espanto muito grande....não gostam....pelo menos, os primeiros momentos, a maioria dos alunos não gosta. E depois (...) está nas nossas mãos....(...) Depois....a partir daí, está nas nossas mãos (S. F).

Na temática **Programa do 11º ano** assinala-se a concordância de alguns inquiridos quanto ao programa do 11º ano.

Duas professoras dizem que o Programa do 11º ano é adequado, contendo conteúdos que são fundamentais na faixa etária em que os alunos se encontram, dando como exemplos, a *Epistemologia*⁵²¹, a *Lógica* e a *Argumentação*⁵²²:

... no 11º ano toda aquela epistemologia também é bom (...) para que eles futuramente não pensem que se conhece a valorização da ciência apenas e não sejam capazes de repensar o próprio conhecimento (...) acho importante também (S. A).

... eu gosto do programa (...) eu gosto do programa. Ali no 11º entra aquela parte de Lógica, também é importante para a Argumentação (...) depois têm consciência (...) da Lógica. Depois também a Epistemologia, tem questões importantes e que o professor pode abordar de diversas maneiras, também é importante (S. A).

“(...) A Epistemologia... (...) Claro, claro que sim. (...) Manteria, sim. A Epistemologia, sem dúvida que mantinha (...)” (S. B)

Uma professora refere em vários momentos da entrevista as atitudes positivas que os seus alunos manifestam relativamente aos conteúdos da *Epistemologia* no 11º ano.

... E isto quer por parte dos bons alunos, bons alunos no sentido das boas notas (...) Quer por parte dos que têm piores notas. (...) aí não consigo perceber, não se pode dizer que há.....que taxativamente o problema é esse. (...) no 11º ano (...) lembro-me que também levantava alguma celeuma no sentido positivo as questões ligadas ao Popper e ao Kuhn... (S. O)

... Como mexíamos com a ciência, e quando se percebia que não estávamos a dizer mal da ciência, mas perceber a importância (...) desta conversa (...) eles gostam muito, acho que é um tema, ao nível (...) da Epistemologia (...) é um tema que lhes agrada bastante... (S. O)

... nós temos essa possibilidade de ir buscar coisas a revistas e a jornais (...) Mas eu há dois anos que não dou e lembro-me que houve uma altura que peguei em coisas ligadas à Genética, por exemplo, (...) e aquilo mexeu com eles, pois.....mexeu. Acho que sim, que é talvez mais até, gostam mais dessa parte do que da parte da teoria do Conhecimento... (S. O)

Outras duas docentes também salientam a importância da *Epistemologia* ao possibilitar que os alunos reflitam sobre o conhecimento científico, dada a sua atualidade e importância, podendo potenciar maior interesse pela própria Filosofia.

Atualidade e importância da Epistemologia para os alunos

“(...) A Epistemologia (...) pode suscitar algum interesse....pela novidade. (...) E pela atualidade. (...)” (S. F)

... eu gosto do programa....gosto desta relação privilegiada que dão (...) à Epistemologia...porque a minha área também é....a minha área de eleição é muito a Epistemologia e a relação com a ciência e com o mundo atual. (...) eu acho que eles têm de perceber que a Filosofia não é (...) uma área de conhecimento que está afastada da realidade, que está enquistada numa biblioteca, eu acho que eles têm de perceber que a Filosofia ainda é par da ciência e das novas descobertas (S. J).

No entanto, apesar do interesse e da atualidade, a *Epistemologia* é uma temática difícil para os alunos, salientam outros inquiridos, que sugerem a sua redução para maior

⁵²¹ Encontra-se sobretudo na parte 2 do capítulo IV do Programa de Filosofia: *Estatuto do conhecimento científico*.

⁵²² Capítulo III do Programa de Filosofia.

compreensão. Outros docentes dizem que se trata de assuntos demasiado teóricos e difíceis que os alunos não entendem e não gostam.

Dificuldades sentidas na Epistemologia

“(...) Depois, há um tema muito importante, mas que continua a estar nos livros, denso, e que é difícil desmontar-se aos alunos, que é a parte da Epistemologia. Continua a ser muito difícil para eles. (...)” (S. Q)

“ (...) A Epistemologia reduzia ao mínimo. (...) acho que é uma questão da Filosofia muito teórica e que deve ser mais abordada ao nível superior, não ao nível do secundário. (...)” (S. M)

“(...) Acho que também devia ser cortado uma parte talvez muito extensa que é a da Epistemologia...(...)” (S. D)

Ao pronunciarem-se sobre o ***Programa do 10º e do 11º ano*** no seu todo, alguns docentes consideram que não existe ligação entre o programa nos dois anos letivos, enquanto outros salientam que se trata de um programa adequado à faixa etária dos alunos e há aqueles que dizem como os alunos gostam de trabalhar os *Temas/Problemas*.

Para uma professora, os conteúdos destes dois anos letivos estão desgarrados entre si, não havendo elo de ligação entre eles.

... não há um ponto de ligação entre o 10º ano...final do 10º ano, e o início do 11º ano (...) terminamos nos valores (...) no 10º ano e entramos na Lógica (...) não há uma ligação explícita (...) entre o final (...) do 10º ano e o início do 11º ano. Esta é uma falha que eu noto, que tenho a apontar (...) e por vezes uma certa dificuldade (...) há como que... um corte. Sente-se um corte entre o 10º e o 11º ano (S. B).

Embora o programa dos dois anos letivos (10º e 11º) seja adequado à faixa etária dos alunos, pode considerar-se demasiado extenso, diz uma professora.

... parece-me que é um Programa adequado a esta faixa etária (...) porque estamos num mundo de mudanças e (...) o Programa tem lá a mudança (...) no entanto, eu acho que são, tanto o Programa do 10º ano como o Programa do 11º, são demasiadamente extensos. (...) Sim, são muito extensos para o ano letivo (S. D).

Outra docente salienta que grande parte dos alunos gosta mais do programa do 10º ano do que do 11º.

... eu muitas vezes pergunto se gostam mais do programa do 10º ou do programa do 11º ano. A maioria gosta mais do programa do 10º ano, embora o professor tenha sido o mesmo. (...) a questão....em relação à matéria, gostam mais do programa do 10º ano. Mas depois também há aqueles que dizem que gostam mais do programa do 11º ano são aqueles que gostam mais de memorizar, são aqueles que memorizam e então como os conteúdos, o programa do 11º ano, embora seja mais complexo, é mais objetivo. E então, se eles memorizarem, acabam por subir as notas e há sempre uma subida do 10º para o 11º. Normalmente no 11º ano, eles melhoram a classificação a Filosofia....e a taxa de sucesso também é maior. (...) E gostam muito. Mas também há outros que odeiam. Há alguns das Ciências Sociais e Humanas que, embora sejam bons alunos, como eu disse há pouco, alunos que noutros conteúdos têm 16, 17, na Lógica são capazes de ter 4 e 5.....não conseguem perceber nada. Eu acho que eles não percebem porque não conseguem perceber a importância da Lógica. Acho que passa por aí (S. CC).

A importância dos *Temas Problemas* em opção, que se encontram quer no 10º, quer no 11º anos (quadros 1 e 2 do Anexo 1) e a sua preferência por parte dos alunos também é manifestada. Uma professora (S. X) constata que os alunos gostam de trabalhar os *Temas/Problemas*, que relacionam com questões da atualidade e também com as suas próprias vivências, já que abordam temas específicos que os afetam.

... os Temas/Problemas (...) são mais ou menos dentro da mesma linha (...) eu não me lembro de uma turma, ou que levasse muito tempo a decidir o tema que queria, ou que não gostasse de trabalhar, nada disso..... nada disso. Houve por exemplo este ano uma miúda. uma miúda (...) era do curso Tecnológico de Desporto (...) e ela disse que por exemplo, com a Filosofia, com aquele tema que ela não via que fosse um tema de reflexão filosófica, ela trabalhou a questão do aborto (...) as questões éticas em torno do ser humano, em torno da vida (...) partimos mais ou menos do princípio de que numa gravidez há uma vida e a partir daí, argumentamos a favor e contra e (...) ela, no final (...) ela acabou a dizer, bem haja a Filosofia, foi mesmo assim, giro, lindo, fiquei mesmo.....bem haja a Filosofia por tratar questões tão pertinentes e tão atuais (S. X).

Quando analisam a temática **Programa do 12º ano**, uma docente conclui que era adequado, pois assentava na leitura integral de três obras filosóficas de diferentes épocas, permitindo a análise e a reflexão, bem como o desenvolvimento de capacidades hermenêuticas.

... E o 12º ano, eu achava também um programa maravilhoso...(...) Das obras. (...) o Górgias, que nós também costumávamos abordar, a Fundamentação da Metafísica dos Costumes, a Origem da Tragédia, que era um livro polémico, mas que os miúdos (...) gostavam, gostavam. E no fim íamos tratar aqueles problemas que eram fundamentais para eles, que eles já os tinham colocado (...) Talvez não da mesma forma. E eu penso que era....foi uma pena (...) terem retirado esse programa que era formativo, era polémico (...) era muito bom. E os alunos sentiam, mesmo os alunos de Direito sentiam (...) que era importantíssimo (...) no fim, aquilo era um aprofundamento (...) importante, a seguir ao 10º e ao 11º ano, e eu acho que foi uma pena... (S. A)

No subtema **Programa e existência de um exame**, um professor diz que não concorda com a existência de um exame de Filosofia, e prefere a situação em que não existam exames.

... eu considero que o atual programa (...) tem de ser trabalhado em termos da sua definição, mesmo que não haja exames, ou mesmo havendo (...) esta situação de ausência de exames, com a qual eu (...) concordo e (...) a qualidade e a normalização do que se ensina, nunca, só artificialmente é que poderá ser criada pelo exame (S. S).

O subtema **Concordância com os programas** é reforçado por entrevistadas que manifestam agrado com o programa em geral, quer o do 10º, quer o do 11º ano.

Para uma professora, o programa atual parece-lhe adequado, embora confesse nunca se ter debruçado muito na análise dessa adequação. Opinião semelhante é reforçada por outra docente. Outra análise incide na necessidade de os professores terem tempo suficiente para trabalhar com os alunos, preparar as aulas e atualizar e desenvolver a sua própria formação.

Docentes que concordam com o Programa tal como está

... parece-me que o programa genericamente está bom face àquilo que já foi, ou então ainda mais atrás, face por exemplo, ao programa que eu estudei. O programa está bom em que sentido? Aprecio as escolhas temáticas do programa, e por outro lado, acho que o programa está atual (S. X).

... Isso foi no primeiro período e foi assim (...) para mim também uma grande descoberta. Eu já tinha feito várias tentativas de mexer na Lógica porque achava que aquilo era um seca para os alunos, a gente estar-lhes ali a dar Lógica, (...) fosse Lógica matemática, fosse dar Lógica clássica era sempre um bocado pesado e descobri que dar Lógica desta maneira, que é, Lógica contemporânea, espaço de negociação entre os homens, razão como forma de comunicação, que tudo isso é compreensível, esse sentido da Lógica informal para nós, (...) que tudo isso permitia depois aos alunos com muita facilidade, darem esses instrumentos da Lógica formal como instrumentos do seu próprio pensamento, depois as regras da Lógica formal, que no fundo são óbvias, limitadas e limitativas, (...) mas óbvias, coerentes, o sentido dessa coerência, para dar consistência aos argumentos, é muito engraçado porque depois isto tornou-se tudo superfácil. Eu própria nunca tinha pensado que a Lógica pudesse ter esta dimensão de entusiasmo e de facilidade. E (...) aconteceu este ano, claramente, não já como experiência (S. R).

... Permite, permite. Eu acho é que os professores têm sido sistematicamente, esquecidos na sua atualização, na formação pedagógica. (...) Não há uma partilha efetiva (...) das experiências, não há! Vemos as escolas, ao nível dos Departamentos, não há (...) porque o trabalho de preparação de aulas, de fazer testes adequados à turma, fichas adequadas à turma, e mesmo o trabalho da preparação de um trabalho de projeto, que não é menor, não é menor, porque aquilo que o professor tem de fazer com estas turmas tem de ser muito bem pensado antecipadamente. Não se tolhe a rédea do apoio positivo que se pode dar aos alunos (...) Precisamos de mais tempo para esse tipo de atividades entre nós que não temos, não nos é dado... (...) É cada vez mais difícil... (S. Q)

Para uma docente, a forma como a Ética se encontra presente no programa do 10º ano, é a adequada.

“(...) eu acho que a Ética no 10º, acho que sim, eu acho que se deve dar a Ética no 10º (...)” (S. Y)

Ao falar em ***Mudança de conteúdos***, alguns inquiridos manifestaram dificuldades perante a seleção dos conteúdos mais significativos que alterariam, caso pudessem participar na elaboração de um Programa de Filosofia.

“(...) isso é um dilema, eu tenho refletido tanto sobre isso! (...)” (S. AA)

... pois, essa é uma das coisas mais difíceis (...). É tão engraçado, é tão engraçado, que aspetos do programa é que eu mudava (...) O que é que eu mexia no programa? Eu até costumo dizer, ainda bem que nunca me passou para estar metida numa equipe para fazer o programa de Filosofia... (S. O)

Um entrevistado denuncia algumas incorreções que encontra no Programa atual e considera que tem havido tendência para retirar à Filosofia a sua dimensão crítica e problematizadora, juntando os assuntos da Filosofia aos de outras disciplinas:

... é uma questão de ensino da Filosofia, muitas vezes, saía-se da Filosofia (...) para uma Sociologia muito mal feita, não tem lógica nenhuma, estamos praticamente a improvisar (...) e muitas vezes até para a catequese... (...) E isso é um.....a Filosofia é um lugar crítico da razão, como se costuma dizer, e (...) deve ser tudo.....se é anti alguma coisa, é antidogmática.....e (...) nós muitas vezes.....temos no (...) programa atual de Filosofia, a necessidade do não sei quê, de uma racionalidade pluridisciplinar. Isto é tenebroso num programa de Filosofia. Um programa de Filosofia avisa como é que devem ser as coisas.....um programa de Filosofia é para discutir as coisas (...) A necessidade de uma racionalidade pública pluridisciplinar.....é a apologia de uma racionalidade pluridisciplinar? (...) um programa apologético.....isso é catequese! É antifilosofia! E é por isso que a Filosofia tem sofrido e é por isso que ela é desvalorizada socialmente, porque não é Filosofia. Porque a minha experiência diz-me, se beneficiamos a Filosofia pura nas aulas, é quando os alunos ficam mais motivados e é quando os alunos

gostam mais. E é quando eles acham mais útil. (...) parece que nós próprios é que não acreditamos na utilidade da Filosofia, porque é que vamos buscar a Sociologia, a Psicologia, a História, porque nunca pensamos que a Filosofia pode interessar aquela gente! É o contrário.....é exatamente.....é o oposto. Quanto mais Filosofia metemos e nos deixamos de Psicologias baratas, eu não estou a pôr em causa a Psicologia, a disciplina de Psicologia, que isso é uma ciência.....ou com Sociologias baratas, é quando os alunos mais interessados se revelam e dizem que aquilo tem realmente utilidade. (...) eu acho que estamos....temos que lutar um pouco contra este suicídio filosófico que....não vou dizer todas as pessoas, mas houve uma tendência para isso.... (S. V)

Após reflexão, alguns docentes manifestaram-se sobre os conteúdos que desejariam ver alterados no Programa. Uma solução passa por desenvolver mais os Valores, já que muitos entrevistados constataam a sua importância fundamental no Programa, na preparação dos alunos e na sua adaptação e adequação ao mundo e aos problemas à sua volta.

Uma docente realça a importância dos *Valores Estéticos*⁵²³, tema que surge em opção com os *Valores Religiosos*⁵²⁴ no 10º ano.

... o tema da Ética é um tema fundamental, com certeza, o tema da estética, eu acho que a Estética devia ser obrigatória. Sinceramente devia ser obrigatória. Para mim, devia ser (...) Mas (...) é que é muito difícil sensibilizar os alunos para o tema da Estética, porque eles não têm competências absolutamente nenhuma, não foram desenvolvidas ou não foram estimuladas determinadas competências ou (...) a capacidade sequer de se posicionar face a um objeto artístico e de refletir sobre ele (S. AA).

A dimensão prática dos valores é considerada essencial por outra docente que defende que se deve dar o segundo lugar às teorias.

... A Filosofia enquanto valores deve permanecer, a Filosofia mais do quotidiano, de um quotidiano prático, tem de estar nas escolas para todos os alunos. A Filosofia enquanto próxima de um saber teórico devia ser opcional nas escolas (S. Q).

A valorização da Ética e dos Valores é acentuada por outra entrevistada que os articula com a formação para a Cidadania.

... iria incidir mais ainda sobre os valores (...) Sim, mas fundamentalmente os éticos...(...) poderia (...) não retirar, porque os Valores devem entendidos segundo uma articulação estreita, não podemos distanciar (...) os valores estéticos dos valores religiosos e vice-versa, mas (...) um peso maior, sem dúvida, aos valores éticos, à Ética. (...) Na sociedade em mudança constante e problematizante como ela está hoje dia é cada vez mais importante e necessário, desenvolvermos (...) aprofundarmos, a Ética. (...) A Cidadania....completamente (S. B).

Uma docente diz que não se consegue decidir sobre qual será a melhor altura para os alunos estudarem os temas da *Ética*, no 10º ou no 11º ano.

... A Ética sim, sem dúvida. Agora, se no 10º se no 11º.....o que colocar no 10º, o que é que seria mais fácil no 10º (...) O que é que traria os alunos mais para a disciplina? Eu (...) eu não consigo, eu já pensei tantas vezes sobre isso, eu não consigo (S. AA).

⁵²³ Programa de Filosofia, Capítulo II, ponto 3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética.

⁵²⁴ Programa de Filosofia, Capítulo II, ponto 3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa.

Outra professora defende mesmo a possibilidade de a *Ética*⁵²⁵ passar a ser lecionada no 11º ano, porque considera que os seus conceitos são de uma grande dificuldade para alunos do 10º ano. Nesse caso, a docente sugere a integração dos conteúdos de *Lógica* no 10º ano.

A parte da Ética passar para o 11º ano e a Lógica para o 10º...(...) acho que era sobretudo essa parte da Ética, esse tema da Ética, essa unidade, passar para o 11º ano, que é uma unidade importante e acho que é interessante até aquela perspetiva política, e eles têm algumas dificuldades em perceber (...) no John Rawls, então, naquilo do véu da ignorância e posição original, primeiro que eles consigam perceber aquilo, e mesmo a perspetiva (...) do Aristóteles, eles às vezes têm alguma dificuldade. Por incrível que pareça percebem melhor o Locke do que o Aristóteles (S. CC).

Outra opinião salienta que a parte inicial do Programa do 10º ano que se refere à *Reflexão Filosófica*⁵²⁶ é demasiado extensa, devendo ser encurtada ou lecionada mais tarde:

... No 10º ano, eu sei que a primeira parte é importante sobre a Filosofia, o filosofar, a atitude filosófica, mas poderia ser também encurtado...(...) há também...eu considero que é (...) uma área muito importante para os alunos mas também poderia ser dada de outra maneira ou...é demasiadamente extensa (S. D).

As alterações propostas por outra docente reduziriam a parte da *Reflexão Filosófica* para deixar mais tempo para os *Valores*, considerando que até as opções que atualmente são alternativas, *Valores Estéticos* e *Valores Religiosos* deveriam ter carácter obrigatório, dado terem um papel muito importante na construção da Cidadania.

... eu alterava aquela parte do 10º ano, introdutória, aquela parte do que é a Filosofia (...) Sim. Alterava isso (...) acho que é desnecessário estar a justificar (...) a disciplina (...) e no fundo aquilo, às vezes cai-se em absurdos, leva-se imenso tempo com (...) aquelas partes (...) acho que seria muito mais interessante até (...) para os alunos, se de repente tirássemos aquela parte e aquele tempo fosse utilizado (...) para desenvolver a Ética até com outras vertentes a nível da Cidadania ainda mais desenvolvidas, ou mesmo a nível da Estética, ou então (...) no 10º ano, esquecer aquela opção entre os Valores Religiosos e os Valores Estéticos e passar a dar os dois campos de valores, ou então introduzir ainda temáticas naquela parte (S. P).

A entrevistada reforça ainda que não faz sentido justificar a necessidade da Filosofia no início do seu estudo, já que outras áreas disciplinares não o fazem. Para a docente, esta temática (*A Reflexão Filosófica*⁵²⁷) pode até colocar os alunos contra a própria disciplina, nos argumentos que apresenta para a justificar.

... Porque eu acho que não reagem nada bem aquilo (...) E às vezes, acho que é uma forma (...) até de perder um bocado os alunos. (...) Sim, sim. E é. Se a gente pensar bem, é. (...) E para quê estar a justificar.....mas justificar porquê (...) As outras disciplinas, (...) também há essa necessidade tão grande de justificação? (...) E eu pessoalmente acho que nós, nós, Filosofia (...) até nos colocamos numa posição (...) por um lado, queremos ser considerados em pé de igualdade com as outras disciplinas, por outro lado dizemos que somos diferentes (...) e então depois colocamo-nos numa posição de diferença também (...) a justificação quase de uma coisa que não tem de ser justificada (S. P).

⁵²⁵ Programa de Filosofia, Capítulo II, ponto 3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial.

⁵²⁶ Programa de Filosofia, Capítulo I, Módulo inicial – *Iniciação à Atividade Filosófica*.

⁵²⁷ Capítulo I do Programa de Filosofia.

Os conteúdos de *Lógica*⁵²⁸ suscitam dúvidas para alguns docentes, que tecem considerações sobre a parte do programa que lhe diz respeito, sugerindo mesmo a redução desta parte. Uma professora confessa que não se sente à vontade nesta temática. Outra inquirida acha que os professores de Filosofia não têm formação académica para lecionar os conteúdos de *Lógica Proposicional*. Já outros entrevistados propõem alterações da temática da *Lógica* que poderiam ser feitas com vantagem para os alunos: uma inquirida salienta que esta é uma parte demasiado extensa e deveria ser encurtada; para outra docente, o tempo que se gasta com a temática da *Lógica* não é suficiente para haver aquisição efetiva de competências de raciocínio, e por isso, deveria desaparecer; um professor sugere a redução da parte da *Lógica*, para aumentar a temática da *Argumentação*⁵²⁹, pois parece-lhe que o desenvolvimento da capacidade de argumentação na vida e nas situações específicas pode ser uma mais-valia para os alunos; uma docente salienta que a *Lógica* complica a vida de professores e de alunos, ocupando tempo que poderia ser melhor aproveitado noutros conteúdos. A mesma professora salienta que, dentro da temática da *Lógica*, a *Argumentação e Retórica* se devem manter, já que têm efetivamente, papel de destaque e importância; outra professora considera que tem havido grande interesse em valorizar a parte da lógica analítica, em detrimento das outras.

Considerações sobre as desvantagens da parte da *Lógica* (Capítulo III do Programa de Filosofia)

“(...) não me sinto (...) muito à vontade na *Lógica* (...) e.... vejo que muitas vezes, os alunos também (...) não conseguem interiorizar muito bem (...)” (S. B)

“(...) acho que a maioria de nós nem sequer tem formação para dar aquilo da maneira como eles querem...(...) Que a nossa formação não foi aquela (...)” (S. P)

“(...) na parte do 11º ano, penso que poderia ser encurtada a parte da *Lógica*...(...) Penso que é muito desenvolvimento (...)” (S. D)

... Eu acho que é uma perda de tempo....porque....o que aquilo serve, dar mês, mês e meio de regras de silogismos, falando (...) da lógica clássica, e pouco mais. Não vejo, até hoje não vi utilidade nenhuma (...) naquele pedaço de lógica. Os meus alunos não ficaram a pensar melhor, não ficaram a escrever melhor, por saberem onde está o termo médio, onde está o termo maior....onde está o termo menor... (S. F)

... eu.... diminuí muito a parte que se refere à *Lógica*. Aumentava a unidade da *Argumentação e Retórica*, pois acho que vivemos num mundo em que os mass media e a comunicação social, tem muita influência e muito poder e tem muito a ver com a nossa vida do dia a dia...os argumentos que eles usam (e os alunos são muito influenciados por isso), o estilo da argumentação...Esse estudo pode ajudar os jovens a criarem algum espírito crítico e ficarem um pouco imunizados em relação a isso. Era bom, portanto, aumentar essa parte da *Argumentação e Retórica* bem como a das falácias. (S. M)

... Eu tenho muitas dúvidas (...) que tenha alguma utilidade. Além de nos empatar a vida, de empatar a vida aos alunos, reflexos, eu não vejo que fiquem melhores alunos por aquele pedacinho de matéria. (...) se tivermos turmas com muita dificuldade, porque às vezes também há (...) estás ali horas e horas e horas a tentar explicar as coisas, e perdes tempo (...) (...) E olha que não é (...) por não dominar a *Lógica*. Eu domino-a muito bem, até. Mas não me dá prazer nenhum, a mim não me dá nenhum prazer lecionar essa parte do programa. Porque (...) não vejo resultados. (S. F)

“(...) senti que nesta modificação do programa que havia (...) uma forte ambiência por exemplo da filosofia analítica...(...) (S. O)

“(...) a *Retórica*, para mim é muito importante, a *Argumentação* também (...)” (S. F)

⁵²⁸ Ponto 1 do Capítulo III do Programa de Filosofia - *Argumentação e lógica formal*.

⁵²⁹ Pontos 2 e 3 do Capítulo III do Programa de Filosofia - 2. *Argumentação e retórica* e 3. *Argumentação e Filosofia*.

No entanto, apesar das críticas a esta parte do Programa, realçam-se os resultados dos alunos que na generalidade são bons.

... dizer que toda a gente gosta da Lógica ou dizer que as pessoas não gostam da Lógica, nem uma nem outra (...) Acho que há uma coisa que os alunos normalmente gostam (...) é uma parte da matéria onde a maioria dos alunos tem melhores notas e boas notas. Depois também há aqueles que não encaixam nada naquilo e é um desastre, mas esses são uma minoria. (S. P)

Outras considerações dos entrevistados são aquelas que acham que só deveria ser lecionada a *Lógica Proposicional*, por ser muito mais atual.

Dado que a *Lógica proposicional*⁵³⁰ se leciona em opção com a *Lógica Aristotélica*, alguns docentes questionam a validade da segunda, salientando que deveria ser lecionada apenas a primeira.

Considerações sobre a importância da Lógica Proposicional (Capítulo III do Programa de Filosofia)

... talvez o mais de errado que há por ali é (...) nós continuarmos a dar a Lógica como se dava (...) há doze, treze, catorze, quinze anos atrás, e indo muitas vezes também sempre por aquela linha (...) da Lógica aristotélica, embora também se fosse a Lógica proposicional, penso que aí também não resolve (...) em vez de andar a dar silogismos e outras coisas que tais, quer dizer, apostar naquela parte da argumentação, naquelas técnicas da argumentação (S. P).

... considero que a parte da Lógica é demasiado extensa e que a Lógica aristotélica tem pouco sentido no programa, é mais simples de dar, mas (...) tem pouco sentido. Gosto e acho importante toda a primeira parte da Argumentação, isso é muito importante, mas depois toda aquela parte, o modens e isso (...) acho mesmo que não devia estar no programa, devia ser retirado do programa. (...) É uma perda de tempo (S. Q).

Outros entrevistados também apontam para as mudanças na parte respeitante à *Lógica*, defendendo a sua leção no 10º ano: a passagem da *Ética* para o 11º ano e da *Lógica* para o 10º ano; a inserção da *Lógica* no 10º ano, devido à estruturação do pensamento desde o início, justificando a argumentação de Aristóteles, que fundamenta a *Lógica* como propedêutica para raciocínios posteriores; assim, deveria passar-se a *Lógica* para o 10º ano para facilitar o raciocínio abstrato que mais tarde será aplicado noutras áreas.

Também outra professora considera que a *Lógica* deveria estar presente nos dois anos, no 10º e no 11º anos. A justificação que a docente apresenta assemelha-se às anteriores: a *Lógica* prepara para outros conhecimentos, constitui uma ferramenta, tal como pretendia Aristóteles, para ser utilizada noutras áreas do saber.

.... se calhar, a Lógica (...) por que não dar os conteúdos logo todos de Lógica e não distribuir a Lógica pelo 10º e pelo 11º ano? (...) Eu acho que sim. (...) acho que sim. Se calhar começar pela Lógica. (...) porque é fundador, no sentido em que quer mostrar que todo o discurso argumentativo deve ser um discurso racional, alicerçado em argumentos, argumentos sólidos (...) E (...) isso é condição para depois desenvolver os outros conteúdos que também devem passar por aí, claro. (...) a apresentação racional das diferentes teses (...) E porque é mais simples, apreço mais simples, mais

⁵³⁰ Ponto 1 do Capítulo 3 do Programa de Filosofia: Argumentação e lógica formal - Opção pela abordagem segundo os paradigmas das lógicas aristotélica ou proposicional.

objetivo, são conteúdos mais objetivos que os alunos mais facilmente dominam (...) seria se calhar uma maneira de processar de uma maneira mais consistente, a lecionação da disciplina de Filosofia...(...) Como suporte para o resto, sim. (...) a Lógica....entretanto, começaria pela Lógica (S. AA).

Considerações sobre a mudança do capítulo de Lógica para o 10º ano

... Mudava (...) Passava a Lógica para o 10º. (...) Toda a Lógica dava no 10º. (...) porque o programa, acho que a esse nível, encerra (...) algumas, acho que falhas e contradições. (...) nós em relação à Lógica, acabamos por dar noções no 10º, que são assim noções que não podemos aprofundar muito porque o programa é extenso, a ideia é dar só noções básicas e depois acabamos realmente por fazer um aprofundamento deste assunto só no 11º ano. (...) isto não faz sentido pelo seguinte: quer dizer, a Lógica, por definição, como Aristóteles referiu, o estudo da Lógica nas teorias aristotélicas, é o estudo prévio a qualquer, qualquer estudo filosófico. (...) devemos começar pelo estudo da Lógica e Aristóteles justifica isso dizendo que o estudo da Lógica é propedêutico, prepara o espírito para poder receber os outros conteúdos (...) permite compreender melhor os outros conteúdos. Eu julgo que isso continua a ser mesmo assim, Aristóteles definiu bem, e efetivamente, nós, se tivéssemos a possibilidade de dar a lógica toda no 10º como deve ser, estávamos a ensinar aos alunos determinados instrumentos, e quando estamos aqui a falar de instrumentos estamos a falar como por exemplo, coisas como, nós falamos de argumentos, construir argumentos, analisar argumentos, analisar a validade dos argumentos, analisar diferentes tipos de argumentos, conceitos como coerência, a verdade, a falsidade, isso são conceitos fundamentais num discurso filosófico e que devem ser apresentados antes de qualquer outro tema (S. Y).

... A Lógica, acho que (...) foi muito bem introduzida, embora eu optasse por colocá-la se calhar no 10º ano em vez de no 11º, até porque o 10º ano tem (...) uma temática que de certo modo se repete com a Lógica no 11º ano, e há aqui uma repetição desnecessária, eu (...) treinaria o exercício da Lógica no 10º ano, até porque favoreceria o tal raciocínio abstrato que depois tão necessário vai ser (S. N).

... a primeira mudança que eu faria era antecipar a Lógica e dar a Lógica toda no 10º ano. Eu acho que a Lógica, o Aristóteles chamou o Organon aos livros dele de Lógica (...) é um instrumento (...) A Lógica é um instrumento da ciência, é um instrumento da investigação. (...) nós na Lógica estudamos a diferença entre o raciocínio válido e o raciocínio inválido, a verdade da validade, e distinguimos....aprendemos a classificar proposições (S. Z).

Os conceitos da parte respeitante à *Lógica* são formativos para outras áreas da Filosofia e a sua aquisição permite maior facilidade noutras aprendizagens, nomeadamente no campo da *Ética* e dos Valores.

... Porque nós precisamos deste tipo de conhecimentos depois para utilizar estes conhecimentos, para aplicar efetivamente isto ao estudo de outros temas, da Ética, da Estética, da Política, tudo isto, nós quando estamos a ensinar Ética, está bem, estamos a ensinar Ética, mas estamos a utilizar argumentos. Queremos argumentar de uma forma válida sobre um assunto ético qualquer, então devíamos ter efetivamente ensinado os alunos o que é que é um argumento válido, como é que se argumenta de uma forma válida, e isso devia ser tudo ensinado no 10º. E depois então (...) faríamos o estudo dos temas mais específicos (S. Y).

A aplicação dos conceitos da *Lógica* a outras disciplinas filosóficas, nomeadamente à *Ética*, à *Estética* ou à *Filosofia da Religião* e a importância de um bom encadeamento de raciocínios podia ser muito importante, diz um docente, embora confesse que tem havido já demasiadas mudanças.

... A solução (...) era antecipar a Lógica e dar no 1º ano, no 10º. (...) mudar a educação, tem andado sempre em mudanças (...) nós já estamos um bocado fartos....se calhar, as coisas em Educação têm mudado demasiado (...) E tem havido tantas reformas, tantas mudanças que estar a falar mais numa mudança é complicado. Mas é um pouco aborrecido haver tanta mudança e alterações e as coisas continuarem a precisar de ser reformadas e é a triste verdade (S. Z).

No subtema ***Propostas de alterações gerais***, apresentam-se muitas sugestões, que resultam de interpretações abertas dos inquiridos sobre o Programa de Filosofia do 10º e do 11º anos. Uma professora confessa que não acrescentaria nada, confessando-se admiradora incondicional de todos os conteúdos programáticos, áreas filosóficas e autores. Esse entusiasmo passa através das palavras e da força que emprega na defesa das suas ideias.

...Eu gosto dos programas todos! Eu não alterava nada! Quem quiser alterar que altere, eu dou com a mesma satisfação...(...) E com o mesmo prazer (...) Kant, Platão e Aristóteles, como dou Ética, Estética (...) Lógica ou Epistemologia. Porque....não consigo não gostar (...) de....uma área qualquer (S. C).

Outro inquirido sugere a inclusão da leitura integral de uma obra filosófica no programa, pois essa mudança daria conhecimentos aos alunos e ajudá-los-ia a desenvolver competências no domínio da escrita e da hermenêutica interpretativa.

...Eu provavelmente (...) introduziria a leitura integral de uma obra, porque acho que falta muita coisa quando nós lemos apenas passagens de obras, acho que o estudo aprofundado de um filósofo (...) contribui para o amadurecimento (...) de um sistema e eles perceberem o que é um sistema filosófico... (S. J)

Quando interrogado sobre as obras que seleccionaria, o docente sugeriu várias possibilidades, desde os antigos (Platão) aos contemporâneos (Savater):

...o diálogo de Platão podia ser (...) a República é capaz de ser uma obra demasiado extensa...(...) Só passagens...(...) Por exemplo (...) o Fédon (...) Acho que se for nem trabalhado é uma leitura acessível que eles gostam, porque aborda temáticas (...) que eles consideram interessantes, como a análise de uma possível vida depois da morte e...da nossa passagem por esta vida (...) da questão ética, toda a questão ética da condenação do próprio Sócrates. (...) também há o Savater (...) a nível contemporâneo com a Ética para um Jovem, que são temáticas que estão na ordem do dia e que são interessantes para (...) uma abordagem... (S. J)

Outro entrevistado conta que já participou a esse nível em termos institucionais, para efeitos de apresentação de propostas ao Ministério da Educação.

...Eu já trabalhei nisso amplamente com muitos colegas na Sociedade Portuguesa de Filosofia e....até já em colaboração (...) com outros professores de Filosofia e pessoas ligadas ao ensino da Filosofia (...) escrevemos um livro a propor um programa alternativo e depois, já que....mesmo que não fosse alternativo, uma melhoria do programa que existe, propostas para melhorar o programa existente (S. V).

Este professor propõe a orientação do programas para perguntas filosóficas, pois o descrédito da Filosofia passa muito pelo facto de as temáticas desta disciplina serem pouco claras. Na mesma linha de ideias, outro entrevistado também propõe o tratamento dos problemas filosóficos.

Orientações do programa para questões filosóficas

...basicamente aquilo que o programa precisa é ter lá claramente os problemas filosóficos centrais. Formulá-los mesmo, se for preciso, perguntas. O programa devia estar todo montado em perguntas, que tipo de perguntas? Perguntas filosóficas. E não em títulos base, o eu, o outro o em si mesmo (...) E o programa devia, o que nós fizemos, o trabalho que eu fiz, pegar naquele....e ver que problema, que problemas filosóficos é que estarão por detrás daqueles títulos algo vagos, e torná-los específicos, e depois (...) os estudantes têm de contactar (...) com as respostas que os filósofos dão, as teorias dos filósofos, para escolher aquelas que são fundamentais (...) em relação à Ética, as teorias éticas, a chamada ética normativa (...) há dois grandes grupos de teorias, as teorias deontologistas e as teorias consequencialistas ou utilitaristas. E (...) centrarmo-nos apenas nas questões destas duas teorias em relação ao problema inicialmente colocado, se fizermos assim, é tudo muito claro para os alunos, eles sabem onde é que estão, eles sabem que estão a progredir (S. V).

Orientações do programa para questões filosóficas

...eu também defendo que a Filosofia se inicia sobre problemas, deve centrar-se em problemas. As teorias, as teses filosóficas só fazem sentido quando se percebe que elas são a tentativa de recolha de um problema, é um erro que se cometeu (...) e que se continua a cometer, encarar-se a Filosofia como uma espécie de menu de teorias rivais, ou mais ou menos rivais, um diz uma coisa, o outro diz outra, isso é a humilhação do espírito crítico, é pôr toda a gente ao mesmo nível, e cada um tem a sua opinião mesmo que se diga que nenhuma delas vale, todas à partida (S. W).

Estes professores consideram que o programa atual é desajustado e vago, salientando que as questões orientadas para problemas filosóficos permitiriam torná-lo mais objetivo e mais credível.

... E eu acho que, apesar do programa ser um bocado (...) mal entendido, porque tem até designações, até mesmo a formulação, a formulação dos conteúdos (...) eu por exemplo, simplifico, nos testes dos meus alunos, na teoria do conhecimento, ético, filosofia da ação, aqueles nomes, aquela designação que nem eu às vezes entendo muito bem o que é, e eu acho que isso é que é importante. (...) o programa parece que o programa (...) é desequilibrado, o programa atual do 10º e do 11º ano, é desequilibrado (S. W).

... Eu próprio, que sou professor de Filosofia não sei muito bem onde é que isto quer chegar, é tudo muito vago, não há, não há pior do que colocar coisas vagas, o descrédito da Filosofia tem passado muito por aí (S. V).

Seria importante simplificar e clarificar os conceitos, diz um dos professores, pois existe má distribuição dos temas no 10º e no 11º ano. A mesma ideia é reforçada por outro docente que considera haver manuais que são melhores do que o programa, o que é afinal positivo, já que são os manuais que transformam e tornam o programa mais acessível.

As designações do Programa deveriam ser simplificadas

... Para começar a ajudar os alunos a pensarem criticamente sobre questões que vão ser centrais. (...) no programa eu mudava praticamente, isto implica mexer no programa todo. Como eu costumo dizer, as áreas do programa, eu também acho que o programa é demasiado extenso e (...) tem muito....estamos a meter um curso de Filosofia num programa de Filosofia para o Ensino Secundário, que no meu entender é uma coisa completamente errada. Nós temos no programa, temos Ética, Estética, Filosofia da Religião, temos Filosofia política, temos Epistemologia ou Filosofia do Conhecimento, temos Filosofia da Ciência, temos Lógica, temos um curso de Filosofia, basicamente.....é um disparate completo! (...) no 10º ano temos quase o dobro (...) dos conteúdos que são lecionados no 11º ano e temos as mesmas aulas. (...) acho que o programa não está rigorosamente nada pensado, e (...) eu mudaria aí muita coisa (S. V).

...Há uma discrepância (...) entre o programa e a interpretação do programa que os manuais mais inovadores fazem. O programa é pior do que os manuais. Os manuais procuram dar a volta (...) não devia ser necessário dar a volta, devíamos ter um programa que à partida dissesse (...) isto é Filosofia da Religião e nem é os Valores Religiosos....em vez de dizer Estética ou Filosofia da Arte, os Valores Estéticos, em vez da Ética, os Valores Éticos. Não, mas a disciplina tradicional é a Ética, a disciplina tradicional é Estética, a disciplina tradicional é Filosofia da Religião.....e a Filosofia da Religião tem problemas, tem um núcleo duro que é a existência de Deus, que se pode articular com outros como o problema do sentido da vida. E (...) o programa de Filosofia devia apresentar diretamente esses problemas que são mais importantes (S. Z).

...Eu acho que (...) o programa de Filosofia precisava de ser reformado (...) A própria apresentação dos temas é confusa (...) a linguagem que se apresenta não é clara, por exemplo quando.....o que é que é essencial quando no final do 10º anos e fala da religião? Eu acho que essencial é discutir a existência de Deus, se existe, se não existe, os argumentos filosóficos. Mas o programa apresenta uns títulos que são muito vagos, eu nem me lembro dos nomes, sentido e transcendência, é uma linguagem tão obscura que contribui para reforçar os preconceitos que existem sobre a Filosofia, uma linguagem...o aluno olha para aquilo e não percebe nada do que lá está (S. Z).

A valorização das questões éticas é apresentada por outro professor como mais-valia na preparação para a Cidadania e para a vida:

...Revalorizava a parte ética e a parte dos valores ético-políticos, nomeadamente a educação para a cidadania, acho que isso é fundamental...revalorizava a análise e as implicações dos problemas bioéticos e revalorizava o último capítulo, o sentido para a vida. Os jovens do ensino secundário hoje precisam muito de pensar e refletir, em ordem à descoberta de um sentido para a sua vida (S. M).

Outra sugestão propõe que o programa devia estar em termos cronológicos, pois esse processo facilitaria o conhecimento e a interiorização dos conceitos por parte dos alunos. Na mesma sequência de ideias, outro professor manifesta interesse na valorização da História da Filosofia, que não tem sido contemplada. Outra professora defende que a valorização da Filosofia Grega seria uma forma de transmissão de conhecimentos importantes e fundantes para aquisições noutras domínios.

Valorização da História da Filosofia

... eu (...) gostava do programa em termos cronológicos (...) eu acho que era importante e eu acho que faz todo o sentido para os meninos saberem como é que as coisas apareceram e como sucederam. Eu gostava muito de um programa que fazia a passagem do mito à razão (S. BB).

...eu penso que as referências cronológicas e até os autores do enquadramento no seu tempo e no seu modo era absolutamente necessário, isso seria uma questão que eu voltaria a repor, não propriamente para fazer uma cadeira de História da Filosofia, mas algumas referências cronológicas, necessariamente eu faria essa alteração (S. N).

“(...) Um bocado suspeita (...) gosto muito (...) da filosofia grega...(...) gosto muito (...) dos pré-socráticos, acho que...indo ao berço (...) da Filosofia, faz com que se entenda melhor (...) o presente. (...)” (S. B)

... Os pré-socráticos são fabulosos. Tudo o que hoje é ciência dita contemporânea está lá. A ideia da evolução das espécies ou a ideia do átomo, eles, eles são realmente do infinitamente grande ou pequeno, os pré-socráticos são fantásticos. E eles aderiam completamente a esse início da Filosofia (S. BB).

Outras propostas para alterar o Programa sugerem que a disciplina se torne mais prática. Nesse sentido, os alunos poderiam sentir-se mais cativados e motivados; também os estereótipos comuns que associam a atividade filosófica à especulação poderiam ser desconstruídos. Um inquirido confessa que adaptou alguns temas da Filosofia às práticas, salientando que o pode fazer mais ao nível da *Ética* e dos *Temas/Problemas*⁵³¹.

... eles gostam de tudo aquilo que tem a ver com a prática. (...) esse tem sido um trabalho profundo que eu tenho tentado fazer, (...) com todo o programa com o qual eu concordo, eu gosto do programa, (...) não sou um dos críticos grandes (...) que existe (...) na área da Filosofia, eu gosto do programa, apesar de não achar que é o ideal (...) Em Portugal, muda-se tudo. Quando eu acho que se poderia aproveitar o que está bom no programa e melhorá-lo no que está mal. (...) os jovens gostam de tudo aquilo que é prático. E (...) eu posso (...) fazer esse esforço de tentar dar uma dimensão prática a alguns dos temas do programa como os da Ética, são muito mais fáceis (...) os temas-problemas quando são de opção, também é mais fácil, porque permite-me optar por temas práticos (...) agora (...) há outros temas em que eu não consigo fazer milagres (...) e há temas muito, muito teóricos, muito abstratos, como (...) a Epistemologia, a questão da Ciência, não é que eu não ache importante, eu acho, mas agora, o modo

⁵³¹ No 10º ano, no ponto 4 do capítulo 2: 4. *Temas/Problemas do mundo contemporâneo*; no 11º ano, no ponto 3 do capítulo 4: *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica*.

como está tratado a nível de indicadores do programa, não nos dá grande margem de manobra para concretizar (...) e depois o tempo também não é muito. Mas eu acho que tanto os temas da Ética como os temas-problemas são (...) os que eles mais gostam (S. L).

Outro docente também defende que é na atuação do professor na sala de aula perante os seus alunos que se marca a diferença, relacionando os conteúdos com uma dimensão mais prática.

...Mas essa seria a diferença mais significativa que eu introduziria no programa, no modo de o lecionar, pelo menos, sim. Não quer dizer que se devam eliminar ou que se devam evitar esses conceitos, eu acho que são extremamente importantes, até pela estranheza, até pela falta de reflexão que eles têm sobre essas áreas, mas se os alunos pudessem ser abordados de um modo um pouco diverso daquele que nós temos para seguir no programa (S. K).

Os programas deveriam conter sugestões sobre a aplicabilidade desta disciplina e os seus possíveis mercados de trabalho, já que isso daria credibilidade e dignidade à Filosofia, reforça outro professor.

...introduziria no início um primeiro capítulo relacionado com o mercado de trabalho, com o mundo social, se quisermos. Onde a Filosofia tem lugar, alguns exemplos, e introduziria um capítulo final sobre as aplicações, um bocadinho mais profundo (S. L).

A sugestão de alargar o programa da disciplina de Filosofia para três anos letivos em vez de dois, como se passa atualmente, é dada por outro docente (S. S), que salienta como um programa conjunto de Filosofia de três anos seria bom para todos, professores e alunos.

Nas **Críticas gerais ao Programa**, denuncia-se a extensão do programa atual, por parte de alguns entrevistados. Vários docentes confessam ter dificuldades em trabalhar com um programa demasiado longo, pois consideram que essa extensão impede o desenvolvimento de atividades que poderiam motivar mais os alunos e propiciar o interesse pelos temas e pela Filosofia.

Programa demasiado extenso

“O programa de Filosofia (...) é demasiado extenso (...)” (S. U)

“Eu acho que os programas são muito grandes (...)” (S. DD)

“(...) Eu penso que o problema do programa talvez esteja em ser demasiado extenso (...)” (S. Y)

“(...) eu acho que (...) devia ser mais curto também, temos demasiadas coisas, é muito longo, é muito longo, devia haver matéria opcionais, agora já há algumas (...) Mas acaba por ser de facto muito longo, há coisas (...) que são....é difícil dar sentido, eu nunca consegui...” (S. Z)

...nós queremos fazer outras atividades, não apenas aulas expositivas, os programas não podem ser com esta extensão, porque ou não são bem trabalhados, ou então não se consegue fazer,....não se consegue realizar outras estratégias que seriam importantes (...) para os alunos, para a formação dos alunos, como filmes e isso que eles gostam sempre, de ver filmes que estejam adequados aos conteúdos programáticos que são ensinados. Mas o problema.....e visitas de estudo e isso que eles gostam de fazer. Mas o problema é a extensão dos programas que nós temos de cumprir. Têm de ser cumpridos. (...) eu acho que os temas são importantes, os temas que fazem parte dos programas são adequados à realidade e ao mundo contemporâneo (S. DD).

Outra sugestão assenta na necessidade de articulação entre professores de Filosofia do Secundário e universidades. Duas professoras afirmam que essa articulação contribuiria para melhorar a formação dos professores nas escolas secundárias.

Mais contacto entre escolas e universidades

...a nível do programa (...) uma coisa que faz falta (...) nós não temos aqui nenhuma universidade que pelo menos diretamente ligada à Filosofia (...) nos facilite formação. E acho que estava na altura também de isso começar (...) a acontecer (S. P).

... era importante (...) as próprias faculdades de Psicologia fazerem propostas às escolas, aos professores do ensino secundário, à transformação, mesmo que pagas, não pagas, não quero saber, mas apresentarem propostas. Afinal, existe Filosofia, continua a existir Filosofia com poucos alunos e com professores na universidade, mas esses senhores não querem sair da universidade (S. U).

Outra sugestão assenta na adequação dos programas aos cursos profissionais. Nos últimos anos tem aumentado o número de cursos profissionais nas escolas secundárias, não existindo a disciplina de Filosofia, mas sim *Área de Integração* que tem alguns conteúdos filosóficos, sendo lecionada na maioria das escolas, pelos docentes de Filosofia (com atrás foi referido). Muitos desses alunos que já terminaram o ensino secundário, podem ingressar na universidade, sem nunca ter estudado Filosofia, o que representa uma perda cultural significativa. A esse respeito, pronuncia-se um docente:

...com novas propostas que estão a surgir aos alunos do Ensino Secundário, a criação de cursos profissionais, por exemplo, a criação de um outro tipo de percursos alternativos (...) há outras ofertas que existem ao nível do Ensino Secundário, ter que se pensar também no caso, na importância da filosofia e no modo de introduzir a Filosofia ou o pensamento crítico-filosófico a esses percursos, a esses alunos, sob pena de começarmos a ter então ainda um outro tipo de lacunas e um outro tipo de falhas mais graves (S. K).

Outra docente acha que, caso viesse a existir para os cursos profissionais, a disciplina de Filosofia teria de ser pensada de outra maneira.

... para esses novos cursos que pretendem dar vazão a um tipo de aluno que sai do 12º e depois pode ser logo apanhado para o mundo do trabalho, a Filosofia tinha de ser repensada em termos de conteúdos programáticos e em termos (...) de livros. E em termos essencialmente do professor, da prática educativa. Eu ultimamente tenho-me virado muito para a aprendizagem por descoberta e para a aplicação dos trabalhos de projeto (S. Q).

Outro professor pronuncia-se sobre o programa de *Área de Integração*, considerando que se encontra mal estruturado.

...Têm área de Integração é verdade. Área de Integração que tem um programa que é qualquer coisa estruturada de uma forma muito tortuosa.....quer para nós, que a vamos lecionar, quer para eles próprios se orientarem. Se os outros alunos a que eu fiz referência no início da nossa entrevista às vezes se sentem perdidos quando se confrontam com um programa de Filosofia que já está estruturado, rodado, pensado, trabalhado, estes sentem-se muito mais perdidos ainda. (...)Normalmente são alunos com outro tipo de dificuldades e com um percurso escolar que já não é propriamente... (S. K)

Para outro docente, a proposta vai mais no sentido de que a disciplina *Área de Projeto* no 12º ano seja lecionada por docentes de Filosofia que continuariam o trabalho

encetado nos anos anteriores, do que no aparecimento de uma disciplina no 12º ano com a designação de Filosofia.

...a Área de Projeto neste momento pois pode ser conduzida, mas isso suponha depois toda uma articulação, e a Área de Projeto que passa neste momento no 12º (...) é um pouco desvirtuada. (...) isto (...) tem a ver muito com a mentalização e a mentalidade das pessoas e as pessoas (...) questionam imenso o valor da Filosofia...(...) se por acaso conseguirmos a pouco e pouco fazer passar que mudar (...) as pessoas receberem uma verdadeira educação para os valores passa por um trabalho grande na disciplina de Filosofia e até desenvolver projetos depois por aí, sem os fantasmas nem as exigências dos exames (...) é aí um, talvez um princípio de mudança (S. S).

Quanto à subcategoria **sugestões sobre o Programa**, conclui-se o seguinte:

Em **Programa do 10º ano**, os docentes fazem-se considerações sobre o programa, dizendo que: é adequado; constitui uma revolução face aos anteriores; prepara os alunos para a Cidadania; assenta nos *Valores*; devia ter ainda mais conteúdos de *Ética*; obriga os alunos a pensar de outra forma.

Na subtemática **Programa do 11º ano**, os docentes dizem que o programa do 11º ano: é adequado; alguns conteúdos são fundamentais para os alunos, como a *Epistemologia*, a *Lógica* e a *Argumentação*; a *Epistemologia* é importante e atual para os alunos; os conteúdos de *Epistemologia* são difíceis e os alunos revelam aí dificuldades.

Quanto ao **Programa do 10º e do 11º ano** nos dois anos, os professores estabelecem comparações, dizendo que: não existe ligação entre o programa nos dois anos letivos; é adequado à faixa etária dos alunos, embora extenso; grande parte dos alunos gosta mais do programa do 10º ano do que do 11º; os alunos gostam de trabalhar os *Temas Problemas* em opção, no 10º e no 11º anos.

Sobre a subtemática **Programa do 12º ano**, uma docente considera que era adequado e que o estudo de obras filosóficas de épocas diferentes permitia desenvolver competências e conhecimentos.

No subtema **Programa e existência de um exame**, um professor declara que não concorda com a existência de exames.

Em **Concordância com os programas**, alguns docentes concordam com o programa tal como se encontra; uma opinião destaca a importância da preparação dos professores, dando-se-lhes mais tempo para a sua própria formação; uma professora considera que é adequado aos alunos, sobretudo na parte da *Ética*.

Quanto aos tópicos relativos ao assunto **Mudança de conteúdos**, as respostas dos docentes denotam heterogeneidade e diversidade de opiniões quanto aos conteúdos a alterar: dificuldade na seleção dos conteúdos mais significativos; incorreções no programa atual; tendência para retirar à Filosofia a sua dimensão crítica e

problematizadora; maior desenvolvimento dos *Valores*; dimensão mais prática dos *Valores*; desconhecimento da melhor altura para serem estudados os temas da *Ética*, no 10º ou no 11º ano; a *Ética* passar para o 11º ano; parte inicial mais reduzida ou mesmo retirada; opções que atualmente são alternativas, *Valores Estéticos* e *Valores Religiosos*, passarem a ser obrigatórias; professores pouco à vontade na *Lógica*; professores de Filosofia sem formação académica para lecionar conteúdos de *Lógica Proposicional*; *Lógica* demasiado extensa devendo ser encurtada; não sendo devidamente tratada, a *Lógica* deveria desaparecer; redução da parte da *Lógica*, para aumentar a *Argumentação*; denúncia da tendência atual da Filosofia que manifesta maior interesse em valorizar a *lógica analítica*, em detrimento das outras; só deveria ser lecionada a *Lógica Proposicional*; integração dos conteúdos de *Lógica* no 10º ano; *Lógica* presente nos dois anos, 10º e 11º; aplicação dos conceitos da *Lógica* a outras disciplinas filosóficas, pela transversalidade; a *Lógica* para ser estudada no início, em alusão a Aristóteles.

Em ***Propostas de alterações gerais***, os docentes apresentam ideias: o programa ficar como está; ser incluída a leitura integral de uma obra filosófica; orientar o programa para perguntas filosóficas; simplificar e clarificar os conceitos; maior valorização das questões éticas; desenvolvimento do programa em termos cronológicos, com valorização da História da Filosofia; esta disciplina tornar-se mais prática; programas sugerindo aplicação prática; programas com sugestão de possíveis mercados de trabalho; o mesmo programa de Filosofia ser lecionado em três anos letivos.

Nas ***Críticas gerais ao Programa***, os docentes destacaram os aspetos seguintes: o programa atual é demasiado extenso; devia haver mais contacto entre escolas e universidades; necessidade de adequação dos programas aos cursos profissionais para desenvolver competências filosóficas nesses alunos; atribuição da disciplina de *Área de Projeto* no 12º ano aos docentes de Filosofia para haver continuidade no trabalho filosófico.

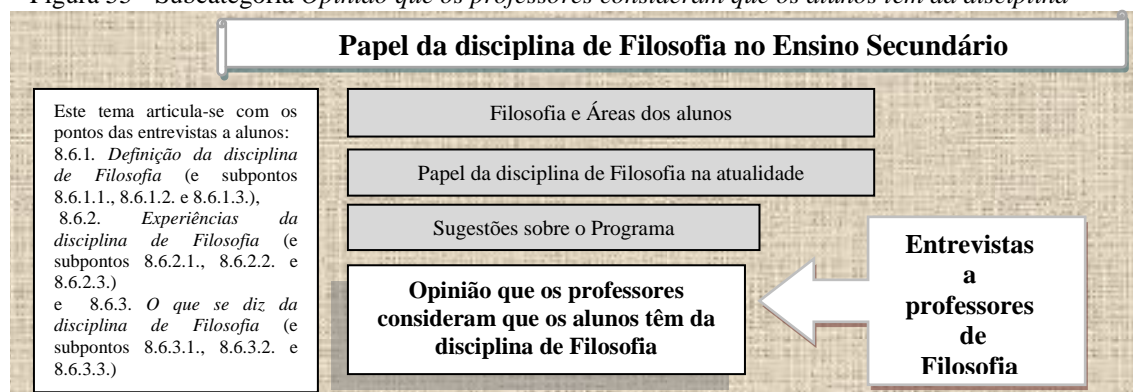
7.8.4. Opinião que os professores consideram que os alunos têm da disciplina

Questionaram-se os professores sobre a opinião que lhes parecia que os alunos tinham desta disciplina (figura 55). As respostas obtidas são muito variadas e podem nem sequer ser muito fiáveis, já que se baseiam apenas em pressupostos dos docentes. São os professores que pensam, *não* são os alunos que estão a responder. Outra questão

parecida a esta, mas colocada aos alunos origina o tratamento de dados no ponto 8.6. *Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário* do capítulo 8⁵³². Nesse caso, já são os alunos a responder o que pensam que os colegas ou as pessoas em geral acham da disciplina de Filosofia.

É interessante comparar as respostas que se obtiveram neste subponto (em que são os professores a pronunciarem-se sobre o que os alunos pensam) e as que resultaram das entrevistas aos alunos (como os alunos definem esta disciplina; que experiências recordam da disciplina de Filosofia; o que os alunos pensam que os colegas pensam desta disciplina; se a disciplina de Filosofia é atual; se mudaram devido ao contacto com a Filosofia).

Figura 55 - Subcategoria *Opinião que os professores consideram que os alunos têm da disciplina*



Este tema resulta das respostas à questão colocada aos professores e que inquiria os docentes quanto ao que lhes parecia que os alunos pensavam da disciplina de Filosofia. Nas conclusões gerais, comparam-se as respostas dos professores com as respostas dos alunos a esta questão.

Os professores relatam como lhes parece que os alunos veem esta disciplina, embora esse olhar indireto possa não ser muito exato, conforme os mesmos também salientam no subtema 8 – *Dificuldades na análise*.

O quadro seguinte apresenta as divisões encontradas para este tema, que são em número de doze, resultando da diversidade de opiniões manifestada pelos professores.

⁵³² No capítulo 8, as questões são colocadas aos alunos. A este propósito, confrontar com os pontos: 8.6.1. *Definição da disciplina de Filosofia*; 8.6.2. *Experiências da disciplina de Filosofia*; 8.6.3. *O que se diz da disciplina de Filosofia*; 8.6.4. *Atualidade da Filosofia* e 8.6.5. *Mudanças devido ao estudo de Filosofia*.

Quadro 69 – Unidades de Registo a partir de *Opinião que os professores consideram que os alunos têm da disciplina de Filosofia*

Opinião que os professores consideram que os alunos têm da disciplina de Filosofia - Unidades de Registo
1 - Opinião positiva 2 - Opinião negativa 3 - Opiniões díspares 4 - Desconhecimento 5 - Motivação e interesse 6 - Desinteresse 7 - Utilidade da disciplina 8 - Dificuldades na análise 9 - Filosofia e alterações sociais 10 - Papel dos professores 11 - Heterogeneidade de faixas etárias 12 - Alunos do 10º ano 13 - Alunos do 11º ano

Na unidade de registo, *opinião positiva*, alguns professores consideram que os alunos têm opinião positiva desta disciplina, fundamentando as suas certezas com base em argumentações mais ou menos longas e que são fruto das suas experiências docentes. Algumas temáticas do programa de Filosofia são mais sensíveis à atenção e ao interesse dos alunos do que outras. Uma professora diz que é a ética e as questões que lhe estão relacionadas:

... quando tocamos (...) nesta temática (...) os alunos (...) interiorizam muito bem e entendem, entendem muito bem, e começam (...) a julgar os seus comportamentos e (...) os dos outros de um modo sério, de um modo (...) muito, muito rigoroso....aceitam muito bem, sim (S. B).

A motivação dos alunos para esta disciplina pode ser maior quando há assuntos que são debatidos nas aulas entre todos os participantes. Outra professora destaca a motivação dos alunos quando se fazem debates:

... eles gostam principalmente que se faça algum debate (...) Embora o debate possa não ter aquela formalização do que é um debate (...) Mas o debate no sentido de troca de ideias (...) Mas como são normalmente no 10º ano alunos que estão na sala de aula de uma forma diferente da que eu estava também, ou seja, não têm medo de estar na sala de aula (...) não têm medo de falar, não têm medo de estar, aquilo proporciona-lhes uma espontaneidade que às vezes pode desembocar numa confusão (...) quando se gera essa.....essa possibilidade de haver uma troca de ideias e um debate e de saber o que é que cada um pensa e o que é que outro pensa, de facto muitas vezes as situações problema, porque felizmente, por exemplo, o nosso programa também permite isso (...) começar um tema com uma situação-problema, aquilo dá azo (...) eu acho é que o professor tem essa capacidade de não terminar a aula portanto, sem coser aquelas diversas coisinhas, puxar o fio, falou-se disto, foi levantada esta pergunta, foi dada esta resposta, não deste a resposta.....e isso é um trabalho que às vezes é muito difícil. Temos de gerir o tempo, não é, nós temos de gerir o tempo (...) desde os acalmar, de os mandar calar na altura certa, porque é preciso fazer isto... (S. O)

Uma professora destaca as experiências gratificantes com a disciplina, que resultam de haver *feedback* por parte dos alunos que têm boa participação nas aulas e nos trabalhos escolares. As experiências gratificantes com os alunos através da disciplina de Filosofia são referidas por outra professora que destaca a alegria derivada do contacto com os alunos e a sua própria experiência docente. Um facto muito positivo relacionado com a

disciplina de Filosofia ocorre quando alguns professores salientam as mudanças que se dão nos alunos e que foram provocadas pelo contacto com esta disciplina. De salientar que em muitos casos são os próprios discentes que sentem que esta disciplina os mudou. Uma professora diz que se dão alterações nos alunos que são devidas ao contacto com a disciplina de Filosofia, já que lhes foram dados novos horizontes, facto que é reconhecido pelos próprios. Esta docente orienta os alunos para as leituras, estimulando-os a ler capítulos de várias obras, o que também contribui para os enriquecer e transformar.

Outra professora conta que os pais dos alunos encontram alterações nos filhos, que se traduzem em melhorias na linguagem, maior capacidade crítica e fundamentação de opiniões próprias, atribuídas à disciplina de Filosofia.

Outra professora apresenta ideia semelhante sobre a capacidade de crescimento dos alunos associada aos contributos da disciplina de Filosofia.

Os alunos têm opinião positiva da disciplina de Filosofia

... Eles gostam. E acho que todos nós aqui nesta escola temos uma experiência bastante positiva. (...) quer a nível da disciplina e do empenhamento que eles têm, quer na realização dos trabalhos de grupo. Aqui há uns anos, também não me lembro há quantos, fizemos uma exposição sobre os Direitos Humanos em que eles escolheram um direito e desse direito tinham de procurar no jornal uma notícia que violasse esse direito que eles tinham escolhido. E eles aderiram muito bem (S. CC).

... Eu tenho tido experiências boas, tenho tido experiências boas, quer a nível (...) da Filosofia como das relações humanas, que me dão muito sentido, têm dado muito sentido à minha vida. Acho que não tinha sentido (...) eu não ser professora, acho que faz todo o sentido, tenho um relacionamento ótimo (...) (S. A)

... Os mudou. Sim, sim, os mudou e a esperança deles relativamente à disciplina também mudou. Porque, como eu no início, como sempre fiz, punha muitas questões, eles acharam que eu não fazia mais do que pôr questões e então nunca mais iriam encontrar respostas (...). Mas depois lá fomos encontrando as múltiplas respostas, não uma resposta, mas múltiplas (...) E nisso eles concordaram no fim, porque foi muito interessante, porque foi realmente o abrir de perspetivas com as quais eles nunca se tinham confrontado, e encontraram algo positivo nisso, e acharam que realmente saíram mais enriquecidos do facto de terem tido a disciplina de Filosofia... (...) Os alunos sentem que eu os incentivo bastante a ler, até mais do que a disciplina de Português, o que é uma coisa paradoxal (...) Mas têm que ler e uma descoberta da leitura também, parece uma coisa nova, porque não é aquela leitura obrigatória (...) mas é a descoberta de várias obras, que eu tenho o cuidado de dizer, não gostam desta, abandonem, leiam um capítulo, depois vão para outro capítulo de outra obra, recomendo esta e aquela obra e isso para eles também é muito positivo (S. AA).

... os pais dizem muitas vezes que a linguagem deles altera-se... (...) A postura na vida também....começam a ser mais críticos, a dar mais trabalho aos pais, que já não aceitam o sim e o não. Querem argumentos, querem saber porquê, querem saber qual é a base sobre a qual o pai ou a mãe fundamenta determinada opinião...começam a dar mais trabalho em casa e...e eu acho piada porque o vocabulário altera-se. Começam a dominar conceitos que utilizam, a vida deles, eu acho que a Filosofia é mesmo para comer...porque é absolutamente essencial e prática, não é para decorar embora tenha de haver coisas que eles dominem, mas....tem de ser para transformar a vida, tem de ser por aí....eles transformarem-se por dentro, senão não faz nenhum sentido. Eu acho que isso continua a acontecer (S. BB).

... Sim...ao fim, quando eles chegam, mesmo no 10º, no final do 10º ano, só no final do 10º ano é que nós podemos ver isso....o crescimento....e depois no 11º já eles naturalmente se transformaram, porque a adolescência....meio ano ou um ano na adolescência faz muita diferença. Sim, claro que sim, não ficam indiferentes (...) não ficam indiferentes àquilo que se faz (...) Ficam mais...ficam mais atentos... (...) Ao mundo. Ficam mais atentos ao mundo. (...) E a eles próprios. E depois ficam....ficam com, mais capacidade...isso depois depende do trabalho que se faça. (...) Regra geral, há alunos que não....que não sofrem transformação nenhuma....depois há sempre um grupo que sofre essa transformação, naturalmente....é, muito tempo. Nove meses, a ouvir um professor, é muito tempo... (...) Só um grupo muito pequeno....porque eles não veem resultados práticos, e o nosso país não tem a tradição dos filósofos serem pessoas....pessoas públicas, figuras públicas no sentido de intervirem na televisão (S. F).

Alguns alunos têm **opinião negativa** da disciplina de Filosofia, facto realçado por professores que confessam que essas considerações podem ter diversas origens. Uma das razões para os alunos não gostarem de Filosofia pode ser o descrédito social desta disciplina. Uma inquirida diz que o desaparecimento do exame de Filosofia no 12º ano pode ter ajudado a acentuar esta desvalorização da Filosofia.

... É extremamente negativa...(...) É muito negativo. Mas aí de facto, um dos aspetos negativos em termos profissionais, para o bem e para o mal, portanto, havia exame de Filosofia... (S. U)

Outra professora sublinha a ideia geral que deprecia a Filosofia, sendo por vezes exterior à experiência dos alunos:

... eu penso que na maior parte das vezes quem transmite essas ideias aos alunos do 10º, eu por exemplo, este ano tive duas turmas do 10º, e alguns alunos tinham essas ideias logo no início do ano (...) nós conversámos um bocadinho, alguns deles tinham de facto essas ideias negativas, não sabiam explicar muito bem, é um bocado essa coisa que eu estava a dizer, a ideia de que não tem aplicação prática, que não interessa muito porque não se pode fazer nada com isso, com a Ciência pode-se (...) mas depois não sabem explicar isso muito bem. Mas eu penso que essas ideias normalmente são veiculadas mais pelos pares (...) Entre eles, conhecem sempre alguém que já esteve no 10º ou no 11º ou há uma pessoa na família que lhes diz, devido à sua experiência pessoal (...) que a experiência não foi muito boa, etc. Agora, eu também tenho uma experiência exatamente ao contrário, de alunos, também já me aconteceu ter alunos que realmente são miúdos que gostam de debater, que gostam de ter opiniões e que se envolvem nos assuntos de uma maneira muito autêntica e muito interessante (S. Y).

Para outra professora, os alunos passariam bem sem esta disciplina. Mesmo assim, esta docente sublinha o gosto que algumas temáticas lhes suscitam e dá o exemplo da *Ética* como positivo, embora de seguida aponte as dificuldades que os alunos encontram na *Lógica*.

... Passariam bem sem ela. (...) Sim, sim. Veem muito pouca utilidade. (...) Um ou outro assunto é interessante (...) A dimensão Ética. (...) Sobretudo esse, sobretudo esse. Agora por exemplo, o programa do 11º ano...(...) Não...(...) a Lógica pode ser um bocadinho divertida, depende se conseguirmos olhar para ela como um jogo e conseguirmos transferir para os alunos esse jogo (...) agora, regra geral, eles queixam-se muito, que é tudo....que é preciso estudar muito, que é tudo muito difícil....mesmo quando....eu quando fui para (...) tive que baixar o nível de exigência (S. F).

A estranheza com que se vê esta disciplina depende dos horizontes dos alunos e da sociedade que os rodeia, diz outro docente.

... Antes de mais nada, como uma disciplina difícil e esquisita...(...) Eu entendo que a maior parte dos alunos, e estamos a falar de pessoas cujo percurso de vida ainda é pequeno, eles são imaturos, ainda têm muito (...) que aprender e muitos horizontes para abrir (...) é natural que sintam alguma estranheza. É claro que há situações de preconceito radical exagerado, dizer que a Filosofia é uma seca, que a Filosofia não tem interesse nenhum, mas (...) eu não acredito que essa seja a opinião mais generalizada dos alunos. Eu acho que sobretudo eles questionam, questionam o interesse da disciplina. (...) e sobretudo pensam nela como mais uma disciplina à qual são avaliados, que vai ter peso na média final, obviamente que se preocupam muito com a nota, mais até do que aprender.....mas, mas é assim... (S. G)

O mesmo docente dá como o exemplo de uma situação em que os alunos não valorizavam a Filosofia, a escola de um meio carenciado onde trabalhou e onde os alunos não tinham grandes motivações ao nível cultural.

... (...) o desdém pode existir, numa ou noutra situação, numa ou noutra turma, mas (...) as probabilidades de o desdém existir, de o desprezo existir e de a incompreensão existir, são muito maiores onde os alunos veem de um meio social mais desfavorecido em termos económicos e em termos intelectuais do que nos meios um bocadinho mais favorecidos. A tendência para desvalorizar (...) a Filosofia é também por razões de autoestima... (...) É muito maior nos meios sócio-económicos mais baixos. Por exemplo, falo da escola (...) onde eu trabalhei (...) onde era muito difícil trabalhar com aqueles alunos....a intenção daqueles alunos era acabar o 12º ano e serem técnicos disto ou técnicos daquilo...ganham muito dinheiro, serem ricos, ajudarem a família, aquelas coisas... (S. G)

O papel dos professores de Filosofia para desmistificar as opiniões negativas que os alunos trazem do exterior é por vezes bastante difícil e ingrato. Alguns docentes sentem-se desiludidos com a injustiça de esbarrarem com opiniões feitas que não são nada dignificantes e que dificultam em muito o seu trabalho com os alunos. A mesma ideia é reforçada por outra professora que conta como os alunos dos Cursos Profissionais que tem atualmente e que não têm Filosofia no currículo, mas sim *Área de Integração*, estremecem quando se apercebem de alguns conteúdos que são da Filosofia, por terem anteriormente frequentado o 10º ano. A mesma professora salienta como essas opiniões se diluem ou desaparecem com o passar do tempo, embora o trabalho de restaurar o bom nome da Filosofia seja por vezes demasiado difícil para os professores.

***Papel dos professores de Filosofia na desmistificação de opiniões negativas sobre a disciplina
O que a Filosofia pode fazer***

... em termos (...) de prática, a importância que eu acho que esses alunos.....vou falar essencialmente sobre Filosofia.....a importância que eu acho que esta disciplina tem na formação dos alunos (...) é de certa forma, tem sido uma luta (...) eu acho que os professores de Filosofia, e eu sinto-me sempre um bocadinho isso, fazem todos, trabalham todos no sentido de dignificar cada vez mais o discurso filosófico e de o tornar cada vez mais atual. E os alunos aparecem (...) chegam a nós no 10º ano (...) chegam, muitos deles, ou com ideias pré-concebidas, que nos desmotivam (...) quando eles dizem (...) é uma disciplina que não presta para nada, (...) é uma disciplina que não interessa e que é muito difícil, ou eu vou ter já muita dificuldade em compreender por causa dos textos (...) reconheci muitas vezes essa atitude no 10º ano e eu procuro sempre que eles voltem (...) à estaca zero (...) procuro sempre que não venham com o pré-conceito, às vezes até aproveito e falo logo sobre esse assunto, porque é um tema que nós acabamos por focar, trabalhar sobre os preconceitos (...) mas (...) nem sempre consigo, porque noto que, ao nível do senso comum, há de facto um estigma em relação (...) a essa abordagem que a Filosofia tenta fazer (S. T).

“Não veem...(.) De preferência que não a tenham...(.) Em relação aos jovens...(S. C)

... Eu acho que ao princípio veem todos (...) muito confusos a pensar que a Filosofia é um papão, que vai ser uma disciplina horrível, porque ouvem dizer muito mal desta disciplina. Mas depois, quando se começam a integrar começam a perceber que as questões que nós lhes colocamos são questões da vida, são questões muito interessantes que (...) os fazem refletir sobre práticas diárias (...) e.....começam a perceber que afinal não é assim uma coisa tão inacessível... (S. J)

... Eles normalmente veem com a cabeça feita, veem com as ideias feitas.....agora eu acho que é uma disciplina privilegiada, porque tem um mérito quando funciona. Não funciona com toda a gente...(.) E eu acho que isso tem que ser dito, não vale a pena.....apesar de ser uma disciplina de Formação Geral, fundamental, mesmo com quem não funcione (...) tem de continuar a existir, não é facto de não funcionar com toda a gente não quer dizer que só.....que passe a ser uma disciplina de opção, é perfeitamente irreal. (...) porque apesar de não funcionar com toda a gente, ela acaba por ser ao fim.....no fim do 11º (...) no fim do ciclo, acaba por ser sempre uma componente na formação deles. Eu acho que eles às vezes nem se apercebem do impacto que a Filosofia tem na vida deles. Os que não se apercebem na altura, podem vir a aperceber-se mais tarde (...) Porque eles, quando chegam a nós, no 10º ano, veem cheios de....os que veem, a maior parte, (...) veem cheios de respostas, veem com as referências todas montadas, porque de facto, todo o percurso, a partir (...) do 1º ano do ciclo foi no sentido de responder às perguntas, não é, e ir às diferentes ciências para acalmar as dúvidas, e nós temos o papel, ingrato mas ao mesmo tempo desafiante, por isso é que eu acho que é uma disciplina.....que continua a ser uma disciplina apaixonante, de balançar as referências, e eles já têm quinze anos, por isso já têm capacidade afinal para sentir que o barco afinal não é assim tão firme como até ali lhes tentaram mostrar que era (S. T).

... acordámos que começaríamos com (...) a temática da pessoa (...) do cidadão, em AI, Área de Integração. E tenho (...) nessa turma, dois ou três repetentes, já tiveram Filosofia noutros anos, e agora mudaram para um curso profissional e tiveram AI. E enquanto eu expliquei (...) o programa, as coisas correram de um modo tranquilo. Quando comecei com esse problema, eu tive vários chiques: “Ah, não, é Filosofia outra vez!”, “Mas que chatice!” (...) são os cursos profissionais. Mas eu acho que é um bocadinho irrelevante. A maior parte, e sobretudo no 10º ano, e durante algum tempo, veem com uma série de preconceitos relativamente à Filosofia que também já não são novidade (...) Nós sempre nos debatemos com isto, e foi um processo que fomos, e pelo menos é o que tenho da minha experiência (...) de professora. Comecei sempre no 10º ano com eles, (...) muito desconfiados, e alguns a dizer, “ai que horror, Filosofia” e terminei com (...) uns alunos muito motivados e com muita vontade. Mas essa foi a experiência que eu tive, não é surpreendente (S. C).

As opiniões extremas que por vezes se têm da Filosofia, em que se destacam um amor ou um ódio extremos à disciplina, *Opiniões díspares sobre a disciplina*, encontram-se nos relatos de alguns entrevistados que as reconhecem nos alunos:

Os professores encontram opiniões opostas nos alunos sobre a disciplina de Filosofia

“É variada.....é variada. (...) Eu acho que a disciplina de Filosofia é uma disciplina que.....ou que se odeia, ou que se adora. Não há meio termo...” (S. H)

... Também é muito diversa. Tenho gente que....que está lá (...) com alguma expectativa. Tenho gente que diz que não presta para nada, mas que não serve para nada, o que não quer dizer que seja mau aluno em termos de notas... (S. O)

....acho que a Filosofia suscita reações muito diferenciadas. Os alunos por norma trazem, fazem eco das experiências que lhes contaram e têm diferentes expectativas (...) eles chegam ao 10º ano com o que os colegas, os irmãos, uma ou outra vez os pais, e (...) normalmente a expectativa não é boa (S. W).

... não há uma opinião uniforme, ao longo dos anos (...) encontrei sempre reações muito diferentes. Há alunos que gostam, alunos que não gostam, entre os que não gostam, alguns são alunos que têm grandes dificuldades de compreensão....provavelmente não gostam porque não percebem, nem têm condições para perceber, porque não têm capacidade de abstração, não têm hábitos de leitura, não estão habituados a pensar, não conseguem ver sentido naquilo que se faz em Filosofia. Mas também já tive alunos que não gostam apesar de serem alunos muito inteligentes no sentido em que têm boas notas a Matemática ou a Físico-Química. (...) Mas de qualquer modo também há alunos que gostam. E bons alunos, às vezes até alunos médios que gostam, porque gostam, acham interessante refletir sobre os assuntos... (S. Z)

... é muito heterogéneo (...) tens alunos que reagem negativamente (...) muitas vezes dizem que não gostam da Filosofia porque acham uma disciplina difícil (...) se calhar também não se questiona muito sobre o gostar ou não gostar, que simplesmente é uma disciplina que faz parte, por exemplo, do currículo e que vale (...) globalmente, na maioria dos casos, penso que é uma disciplina da qual eles até gostam (S. P).

A ideia negativa que a sociedade e muitas pessoas em geral têm da Filosofia é um fator muito injusto com o qual os professores de Filosofia têm de lidar e que é, à partida, uma enorme desvantagem e pode ser difícil de combater. Um professor salienta esse facto:

.... eu acho que há (...) uma opinião muito, há uma opinião negativa e há uma desconfiança. Essa questão da desconfiança é que me preocupa mais porque intimida mais o que a Filosofia pode ser. Nós não podemos seduzir os jovens para o pensamento quando esse convite está sob suspeição, quando há essa ideia de, há qualquer coisa de negativo que pode estar associado a isso. Isso é uma dificuldade que nós temos de saber ultrapassar e acho que as pessoas tentam, cada um à sua maneira, mas tentam ultrapassar essa dificuldade, é como se fosse um handicap, os professores de Filosofia têm um handicap que têm de ultrapassar logo de início...” (S. W)

Muitos alunos consideram a Filosofia demasiado teórica, aborrecida, maçadora, embora o papel de a relacionar com a prática e com os problemas diários respeitem ao professor, salienta uma inquirida.

... acham que é importante existir a Filosofia, para uns problematizam, mas por outro lado é uma seca (...) E por outro lado (...) poderia ser mais, eles pensam sempre que poderia ser mais, ser uma componente mais prática (...) É muito teórica, muito análise de texto, muito saber aquelas teorias e isso não se adianta. Quando eles vão lá para fora, para que é que serve a Filosofia? (...) Eu acho que é o contrário, relacionar a prática (...) A prática filosófica com as teorias, eu acho que as teorias poderiam vir no 11º ano...(...) Nessa sequência. Depois, toda a prática (...) a prática que nasce do diálogo (...) não falamos da filosofia espontânea? (...) Eles já têm muitas ideias, muitas teorias filosóficas.....deles. É preciso é saber quais são, saber relacioná-las e fazer (...) uma reflexão sobre todas essas premissas, estereótipos, preconceitos (...) ideias que eles já têm, porque são adolescentes ou os adultos. Tem de se pegar nesse material que já têm. (...) A atitude perante a Filosofia é a mesma de velhos, de crianças. Eu

acho que a Filosofia não é a Filosofia como disciplina, é a Filosofia como atitude, como exercício, de forma de estar na vida e interessa a toda a gente, é a mesma atitude... (S. H)

Na mesma linha de ideias, outra entrevistada destaca o trabalho do professor com os alunos. Sendo esse trabalho constante, torna-se um acompanhamento permanente, em que os pequenos exemplos ou as conexões que o professor estabelece, podem marcar a diferença entre a imagem mais positiva ou mais negativa:

... eles sentem que é uma disciplina que lhes pode dar algum trabalho (...) que apresenta algum grau de dificuldade porque não é imediata. Vão muitas vezes ter de pensar e às vezes mais valia pensar pela cabeça do outro (...) Mas também há alguma expectativa (...) fazer a relação, por exemplo com a adolescência em que ser adolescente é pensar por mim próprio (...) até que ponto é isto, a Filosofia, entre aspas, eu até lhes costumo dizer, não...não precisam de gostar da professora nem de gostar da disciplina, mas vamos lá ver o que é que isto pode dar (...) O que é que a Filosofia pode fazer com isto. Fazemos de contas que isto não tem interesse nenhum, ok, vamos ver o que é que isto....se isto está na minha vida ou não, se isto pode surgir no meu dia a dia ou não. E às vezes, assim com casos muito concretos, muito benéficos como eu digo, às vezes há um olhar que eu fico muito contente, mas acho que há de facto aí também uma diversidade de opiniões. Não.....não posso dizer de facto que se fossem os alunos a decidir, eles já tinham acabado com a Filosofia, eu não diria isso, eu não diria isso. Claro que há partes do programa em que eles acabariam rapidamente com a Filosofia, mas há outras que não (S. O).

A opinião sobre a Filosofia é em geral negativa e deturpada, porque provém de fontes que são exteriores à escola. Por vezes, a opinião comum que circula sobre esta disciplina é pejorativa e muito negativa, resultando do desconhecimento profundo e da completa ignorância.

... as opiniões mais comuns, eu acho que os meus alunos não ficam com uma opinião tão negativa assim quanto a que circula por aí (...) não penso que é só por parte dos alunos. Não, não, não! É por parte de grande parte da comunidade educativa que acha que isto, não temos nada a lucrar com isto....há alunos que obviamente também não entenderão qual é a finalidade disto (S. E).

Um entrevistado salienta dois tipos de opinião que os alunos podem ter da Filosofia, a negativa e a positiva, que resultam do contacto com familiares, amigos ou outros, que tiveram essas experiências e as contam, influenciando os jovens, de uma forma ou de outra.

... de uma maneira geral, os alunos, tanto do 10º como do 11º ano, ou têm uma opinião negativa, ou francamente negativa ou então estão desconfiados em relação à disciplina e de entre esses há uns quantos que estão receosos, os que têm mais expectativas e mais ambições, estão receosos, (...) porque querem ter bons desempenhos, querem ter boas notas e eles têm pelo menos algum receio de não ser capazes, e depois há uns, uma minoria que têm excelentes expectativas, que são alunos que....ou os pais, ou tiveram irmãos mais velhos, a colega, a namorada, o namorado, tiveram uma experiência extraordinária em relação à Filosofia (S. W).

Este professor conta algumas experiências que tem tido, quando pede aos alunos uma reflexão escrita sobre o que pensam desta disciplina, em diversos momentos do ano letivo:

... de há uns anos para cá eu faço mesmo a experiência, avaliação (...) da disciplina e do meu trabalho (...) de maneira formal (...) através de uma ficha de avaliação da aula e do professor que eles fazem sob anonimato (...) No final do 1º período e faço no final. E entretanto, de uma maneira geral, eles consideram que a Filosofia é uma disciplina interessante. A maior parte deles considera a Filosofia uma disciplina interessante. Os argumentos que eles utilizam são quase sempre os mesmos, (...) acham que a Filosofia lhes permitiu depararem-se com problemas, (...) com coisas em que eles não tinham pensado, não tinham pensado (...) de forma mais atenta (...) e depois há outros que valorizam os debates, mas a valorização dos debates não me parece que seja pela Filosofia propriamente dita, é pelo debate, ou seja, a Filosofia como pretexto para apresentar pontos de vista (...) que não é um exclusivo da Filosofia e depois também há sempre uns que acham que a Filosofia é inútil, de um ponto de vista muito pragmático. Mas acho que, de uma maneira geral, é uma disciplina (...) que não é bem vista, que não é simpática.....e intimidada, é uma disciplina que intimida... (S. W)

A opinião que os alunos têm da Filosofia pode ser semelhante à que têm noutras disciplinas, porque se sentem indiferentes face a praticamente todas elas, já que muitas vezes, o desânimo relaciona-se com a escola em geral.

... já tive muitas confirmações inequívocas de que alguns alunos gostavam e outros não gostavam. (...) provavelmente a maior parte também é indiferente (...) Provavelmente é isso, a maior parte dos alunos não é.....não gosta muito nem gosta pouco e isso acontece também noutras disciplinas. E provavelmente, há uma massa de alunos que a indiferença deles, a indiferença deles em relação àquilo que se faz em Filosofia e noutras disciplinas é tão grande que eles não se põem a questão do que é que isso pode ter de interessante para mim, eu acho que alguns alunos nem distinguem o bom do mau professor. Estão a uma distância tão grande que esse tipo de diferenças não são detetadas por eles (S. Z).

A subtemática **Desconhecimento** refere-se à ignorância dos alunos relativamente à Filosofia. Existe um desconhecimento generalizado sobre esta disciplina, dizem dois professores. No entanto, consoante o trabalho do professor com os alunos, a opinião destes poderá modificar-se ou não, tornando-se positiva ou permanecendo a mesma.

... No início (...) num universo de 20 alunos, talvez dois ou três venham com altas expectativas (...) e já tenham lido alguma coisa sobre o que é a Filosofia. (...) os restantes alunos (...) há uma ignorância quase total relativamente à Filosofia (...) mas esta é uma luta, é uma batalha que começa todos os anos (...) é cíclica, começa todos os anos, e estes preconceitos, estes tabus, estas ignorâncias entre aspas (...) vão começando a pouco e pouco a dar frutos, a dar lugar (...) ao conhecimento, outra tomada de posição, outra consciencialização, outra atitude (...) começam a ganhar outra atitude (S. B).

Para um professor esse desconhecimento manifestado pelos alunos, é ao princípio, a estranheza face a uma disciplina que se lhes afigura completamente diversa de outras que já conheceram:

... Há vários momentos. No 10º ano eles estranham muito a disciplina, não reagem bem inicialmente, a esmagadora maioria deles não. Em primeiro lugar por não estarem habituados àquele tipo de reflexão crítica que nós lhes exigimos, eles vêm muito habituados a um regime de pensamento do Ensino Básico que os leva mais a valorizar a memorização, a aplicação imediata de certo tipo de conceitos simples sem que eles sintam a necessidade de os transformar em reflexão sua, própria...um pouco mais aprofundada, um pouco mais crítica (...) trata-se de uma forma de pensar diferente daquela a que eles estão habituados e isso levanta-lhes dificuldades evidentes no início (S. K).

Alguns professores dizem que há alunos que encaram a disciplina de Filosofia com **Motivação e interesse**, embora não sejam esses, infelizmente, a maior parte. No entanto,

uma professora acha que a maior parte dos alunos se sente motivado e interessado por esta disciplina:

“Sim, há motivação (...) na maioria, a maior parte acho que gostam da disciplina e que se sentem à vontade com a disciplina” (S. D).

A mesma professora diz que os alunos consideram que a Filosofia é uma disciplina que os transforma, os leva a pensar e a refletir e isso os pode motivar e interessar:

... Eu penso que eles veem com interesse, a maior parte. Alguns não, como é evidente, mas a maior parte vê a disciplina com inteligência, e que os faz pensar.....e que os faz ver as coisas de uma maneira (...) diferente...e sentem-se modificados de certa forma com a...com esta disciplina que é a Filosofia. (...) é para mim muito bom ver quando eles crescem, em termos de autonomia, de crítica, de reflexão e que dizem que gostam da disciplina. (...) E que é importante....que é muito importante.....esta disciplina (S. D).

Outros entrevistados salientam o **desinteresse** dos alunos por esta disciplina. Uma professora diz que os alunos são na generalidade pouco interessados, apenas se motivando pelas disciplinas ligadas à Informática.

... vejo pouco interesse dos alunos, são pouco interessados relativamente ao conhecimento, na generalidade, muito interessados nas questões das TIC...(.) Das novas Tecnologias de Informação e tudo o que tenha a ver (...) com a imagem, com o vídeo, com o facilitismo, digamos assim, da passagem da mensagem e do consumo da mensagem (S. E).

Para outra professora, os alunos são cada vez mais desinteressados e irrequietos, o que os impede de se concentrarem e os leva a perturbar o decurso normal das aulas.

... houve uma altura em que tive de parar aquilo tudo, porque a aula estava a ficar incontrolável e eu tinha que continuar, tinha que voltar para o texto, tinha que voltar para os nossos objetivos e ao mesmo tempo a aula era incontrolável no sentido em que já estavam todos a falar ao mesmo tempo, estamos a falar de um público muito jovem e com muita dificuldade em se autodisciplinar (...) quando as aulas se encaminham para este tipo de temas, sim (...) eles veem que há uma atualidade (...) se percebem imediatamente que aquilo tem a ver com a Filosofia (...) é sempre uma forma....não sei se consigo, umas vezes consigo, outras vezes não consigo... (S. I)

Outra professora salienta que existe atualmente indisponibilidade dos alunos para a Filosofia. Como outras opiniões anteriores, também esta docente acha que inverter essa tendência é tarefa do professor, que se deve empenhar nas suas aulas e dar a conhecer os contributos da Filosofia.

... Penso que sim. (...) Na maior parte, sim, mas (...) é necessário um grande trabalho e esforço da nossa parte para que eles consigam perceber qual o verdadeiro valor e a necessidade e importância da Filosofia (...) no início (...) vêm com certos....vêm com estereótipos, com a ideia de que (...) a Filosofia é mais uma disciplina e qual é a finalidade da....da Filosofia....a Matemática percebem, a História percebem, o Português é a sua língua materna, agora, a Filosofia o que é afinal? Que disciplina é essa que os ajuda a pensar (...) trazem de facto algumas barreiras, sim (...) mas essas barreiras a pouco e pouco, e isto é o nosso trabalho, a nossa função, o nosso papel, essas barreiras a pouco e pouco vão sendo ultrapassadas, destruídas e acabam por encontrar o verdadeiro valor e a necessidade da Filosofia...(S. B)

No subtema *Utilidade da disciplina*, alguns professores contam que os alunos, quando se apercebem do que a Filosofia é e do que trata, já lhe dão importância e lhe atribuem significado positivo, porque passam a considerá-la útil para a vida. O enquadramento dos assuntos da Filosofia ao pensamento, à reflexão e à vida dos alunos é referido por professores que salientam essa dimensão gratificante. Uma professora destaca a utilidade que os alunos encontram nesta disciplina. Ideia semelhante é reforçada por outra docente que encontra amadurecimento nos alunos que estudam Filosofia. O desenvolvimento dessa maturidade e a constatação da importância da Filosofia para o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio crítico não é imediato, mas vai ocorrendo gradualmente, diz um professor, que narra esse decorrer.

Utilidade da disciplina de Filosofia: provocar amadurecimento e transformações nos alunos

... Encontram, sim...(...) quando se fala deles próprios e...quando se fala no sentido (...) da vida, quem sou eu (...) entendermos entendendo os outros, entendermo-nos a nós (...) é uma linguagem que lhes diz (...) muito...e (...) todas as gerações (...) de alunos ao longo destes anos (...) noto que...quando tocamos em determinadas temáticas, quando tocamos em determinados conceitos, de facto, eles começam a entender-se de outro modo, inclusive (...) o ir ao cinema, o ler uma revista (...) as leituras que fazem a partir daí são leituras já muito diferentes (...) que eles tinham anteriormente, que eles próprios dizem “ai nunca tinha pensado nisto (S. B).

... (...) Relativamente à disciplina (...) Sim, que os faz pensar. (...) é difícil, mas é bom. (...) Eu acho que sim, acho que sim, é o ensino da Filosofia que proporciona esse crescimento. (...) mas acho que...muito particularmente, acho que, de facto, esta disciplina contribui para o crescimento do aluno, no pensar autónomo, na reflexão crítica, de....fazer uma reflexão até sobre si próprio. Acho que é muito importante. A ver as coisas de outra maneira, (...) eu acho que é de extrema importância esta disciplina e acho que os faz crescer e que há alterações e há mudanças e há crescimento (S. D).

... Depende do momento em que estamos a trabalhar com eles. No 10º ano têm muita dificuldade em começar a ver a utilidade da disciplina, eu digo-lhe sempre, não me venham com essa pergunta desagradável.....e enfim, quase que é um calvário, para que é que isto serve (...) Porque isso é uma coisa que vocês vão....se as coisas correrem dentro do que é desejável, vocês vão descobrindo a pouco e pouco (...) hoje é mais difícil, amanhã será mais fácil, vão descobrindo uma ponta aqui, vão vendo uma luz acolá, vão encontrando um fio condutor que os leva a pensar noutra coisa ou de outro modo diferente, estes são os pequeninos passos que nós vamos conseguindo dar e que vamos conseguindo conquistar. Ao nível do 10º ano, a primeira metade do ano letivo, eu diria que eles no geral, os alunos médios não compreendem muito bem a utilidade da disciplina. Não lhes é imediatamente evidente a utilidade da disciplina. (...) vão descobrindo essa utilidade (...) a pouco e pouco. À medida que vamos trabalhando temas, à medida que se vão iniciando no debate de questões polémicas (...) que é (...) uma estratégia que eu costumo utilizar com eles à medida que eles já vão tendo alguma base para poderem discutir os assuntos, alguma consciência crítica que costumamos introduzir sempre o lado polémico das questões...para que eles percebam (...) a relação entre as aparências iniciais de um ponto de vista ainda muito pouco crítico, essencialmente opinativo sobre algum assunto, sobre algum acontecimento que depois necessita de ser aprofundado, necessita de ser burilado, necessita de ser trabalhado para que outras perspetivas, que até contradigam as primeiras, preferencialmente, lhes sejam fornecidas ou eles cheguem a elas por si próprios. (...) e quando esses passos começam a ser conquistados, eles começam de facto a gostar bastante mais da disciplina e a descobrir essa utilidade. (...) Mas sobretudo no final do 11º ano, quando faço continuidade pedagógica com eles, gosto muito de fazer um balanço final do que foi para eles a Filosofia ao longo destes dois anos, e a esmagadora maioria dos alunos, penso que sinceramente não têm nenhuma espécie de critério avaliativo para eles nem para mim, de alteração da minha estratégia, do meu modo de trabalhar (...) são muito recetivos e acabam por compreender perfeitamente qual foi a utilidade da disciplina para eles e que foi um ganho para eles em termos de formação, em termos de processo de evolução, em termos de crescimento. A esmagadora maioria deles (...) reconhece isso e reconhece isso até com agrado. Acabam também por dizer que pensam de modo diferente, que agora conseguem pensar melhor, conseguem ver para lá das primeiras opiniões e das aparências e que percebem que a realidade é muito mais complexa do que eles julgavam e isso obriga-os a ter uma atitude diferente perante as coisas e obriga-os a assumir uma responsabilidade diferente perante os seus próprios atos. E isso, penso que é um ganho importante pelo menos, ao nível da Cidadania (S. K).

A mudança provocada nos alunos durante os dois anos em que estudam Filosofia pode ocorrer, quer no sentido da negação ou ignorância da disciplina, quer na constatação da sua importância e utilidade, como refere outro professor, que salienta mais uma vez o papel indispensável do professor e do seu trabalho neste processo de transformação.

.... Mal. Mal. Veem como desnecessária, muito complicada, complica aquilo que é fácil (...) e que depois, depois de um processo de reflexão filosófica que demora alguns minutos, depois a conclusão não serve para nada (...) perdeu-se tempo e ainda se ficou mais baralhado. (...) esta é a opinião geral, no início, sobretudo no início. Depois do trabalho prático, eu consigo fazer com que eles mudem de opinião sobre a Filosofia. Continuam a manter que é difícil e que dá trabalho (...) mas que tem uma aplicação desde que se saiba fazê-lo. (...) ao longo do tempo vão formando uma imagem da Filosofia por parte dos colegas (...) e a única imagem que esses jovens muitas vezes trazem de diferente é quando falam com colegas mais velhos que já foram meus alunos. Porque se forem alunos de outros professores, a imagem tradicional mantém-se, que é uma disciplina de reflexão muito teórica, de ler textos e mais nada, só isso. Em que o professor fala noventa minutos e eles não percebem nada, nem ouviram. Porque entretanto estão a fazer outras coisas (...) E depois chegam ao teste, memorizam e conseguem fazer alguma coisa (S. L).

Outro professor salienta que se pode dar mais importância a certas temáticas da Filosofia como a Ética e a Ciência, contribuindo para a melhor compreensão desta disciplina por parte dos alunos e para os libertar das ideias feitas e preconceituosas a este respeito.

.... Eu penso que eles veem a disciplina.....à partida como mais uma disciplina a fazer dentro do currículo. No entanto, a maioria vê como uma mais-valia, dentro desta obrigação... veem como uma mais-valia e qual é essa mais-valia? É terem uma oportunidade de pensar alguns problemas no campo da Ética e no campo da Ciência, da tecnologia e do sentido da vida, que eles pensavam que não faziam parte da ciência, pensavam que isso não se estudava nas escolas, e ficam sempre muito surpreendidos por exemplo quando se estuda (...) o problema de Deus, o problema da morte, os problemas ecológicos, ficam assim muito espantados.....A Filosofia aparece como uma mais-valia curricular dentro das outras disciplinas, acho que essa é a vantagem.....uma mais-valia também no sentido de os ajudar a fazer uma ginástica mental de pensar, que talvez também aconteça noutras disciplinas como, por exemplo, a Matemática (...) A Matemática e outras disciplinas podem fazê-lo, mas a Filosofia sem dúvida nenhuma o faz ao nível da fundamentação.....E nós notamos a diferença nítida entre o salto (...) eu noto, uma diferença fundamental do 10º para o 11º ano, um salto de um aluno que aparece a operar no concreto no 10º ano e que no 11º normalmente começa a operar já no abstrato....eu sinto isto nitidamente....acho graça... pois isso é fruto dessa ginástica mental que ajuda a descomplexificar a inteligibilidade humana, em ordem a uma maior racionalidade, a uma maior compreensão e relacionamento e resolução destes assuntos que não são fáceis, que são altamente complexos...(S. M.) E a Filosofia nesse aspeto é uma mais-valia para esses assuntos (S. M).

Outros inquiridos salientam as dificuldades dos professores em determinar o que os alunos pensam sobre esta disciplina, pois estes podem dar uma imagem e sentir outra completamente diferente. No subtema **Dificuldades na análise**, alguns professores confessam que não é fácil ter objetividade para apreender o que os alunos pensam acerca desta disciplina. À medida que os alunos entram em contacto com a disciplina de Filosofia e o trabalho do professor, sofrem mudanças e muitas opiniões e/ou preconceitos que inicialmente haviam sido manifestados podem originar atitudes completamente opostas.

Dificuldades dos professores na análise das impressões dos alunos sobre a Filosofia

... da minha experiência, eu posso concluir que não é fácil um professor envolvido na tarefa de ensinar ter ao mesmo tempo uma perspetiva objetiva sobre o feed-back que efetivamente a disciplina está a ter e no sujeito com quem ele está a trabalhar. (...) Eu....não tenho um estudo científico sobre o que é que se passa, mas a minha percepção é que provavelmente é mais tarde que eles vão sentir a influência da Filosofia no seu percurso de vida, não imediatamente, (...) nem trabalho muito para que isso aconteça no imediato. Depois vou tendo alguns sinais que as coisas funcionam, ou seja que (...) a análise crítica de que (...) um outro olhar sobre as coisas é proporcionado na disciplina de Filosofia. Depois temos aqueles alunos que estarão sempre atentos porque já é da sua natureza estarem atentos às coisas que se passam a seu redor....e teremos sempre aqueles alunos para quem a Filosofia será sempre (...) um terreno que não lhes diz nada e (...) que não os enriquece de uma forma especial. Não sei se a minha resposta foi vaga, mas é.....é a minha percepção das coisas (S. I).

Dificuldades dos professores na análise das impressões dos alunos sobre a Filosofia

... têm muita dificuldade (...) têm muita dificuldade em saber.....às vezes, às vezes nós confundimos aquilo que é a nossa relação empática (...) com a imagem que eles efetivamente guardam da Filosofia. (...) Nós temos tendência se calhar a pensar (...) que é imediato, que eles efetivamente conseguem ganhar a percepção que a Filosofia é fundamental na vida deles, se calhar é uma ilusão que nós criamos.....não tenho (...) muitas certezas acerca disso. Se calhar é só mais tarde que se toma consciência disso... (S. I)

... No início, uma coisa chata, que não serve para nada (...) que eles têm que saber (...) o pensamento dos outros, mas (...) à medida que as semanas vão decorrendo, eles começam a ver que de facto a Filosofia ajuda, dá-lhes ferramentas (...) ajuda-os a pensar, ou melhor, a pensar melhor (S. B).

Alguns professores salientam a correspondência entre **Filosofia e alterações sociais**, no modo como o meio em que vivem influencia os alunos nas suas motivações e/ou preferências. Assim, a imagem que os alunos (e também as pessoas em geral) podem ter desta disciplina depende da comunicação social e da ideia geral que lhes é transmitida. A este respeito, um professor diz que a opinião geral é variável, embora saliente que as Comissões de Ética têm a ver com a Filosofia, embora poucas pessoas saibam disso.

Uma professora considera que os alunos têm hoje melhor opinião da Filosofia do que há alguns anos atrás e salienta a importância do pensamento e da reflexão na resolução de questões atuais, resultantes dos problemas que ocorrem diariamente no mundo. Outra professora salienta o protagonismo de certos cursos (profissionais e/ou outros) e onde não existe a disciplina de Filosofia, o que altera ou anula a visão da disciplina que a maior parte dos alunos passam a ter. A responsabilidade de manter esta disciplina, dando-a a conhecer sem preconceitos nem ideias feitas está em quem tem poder e coordena a estruturação dos cursos e dos currículos, adverte outra docente.

Influência das alterações sociais nas impressões dos alunos sobre a Filosofia

... É difícil, é difícil, porque nós tínhamos de fazer um estudo de opinião para podermos trabalhar com dados mais seguros. Isso depende muito um bocadinho do acaso, por acaso tu podes encontrar muitas pessoas que até gostam, muitas pessoas que não gostam, muitas pessoas que valorizam, muitas pessoas que não valorizam, portanto isto aqui é tudo muito.....é muito relativo, é muito, é muito casual (...) ou há da parte da sociedade, uma sensibilização relativamente à importância da Filosofia, tanto que já houve algumas figuras polémicas, por exemplo, sobre a retirada da Filosofia no 12º ano...sobre o exame da Filosofia e da necessidade da Filosofia e da necessidade da Filosofia como prova específica (...) E depois, quando for preciso resolver as situações laborais.....existem comissões de ética. Como é que é possível, porque as pessoas pensam que a Ética e a Moral são a mesma coisa. E as pessoas não percebem que Ética é Filosofia. E ainda mais, é que, se a Ética for considerada Filosofia, já não é assim uma coisa tão boa. Ah, é Filosofia? Alto, já não é tão bom.....é um bocado essa a ideia, as coisas são todas muito boas, isto é tudo muito bonito, pensar, discernir, etc, mas enquanto não é Filosofia. Fazer Política é bonito, é giro, faz bem, é interessante, mas quando as coisas se passam para o lado da Filosofia, passamos para o lado do não importante, do não prático... (S. G)

... Eu creio que na globalidade, eu sentia assim mais alunos na turma com opiniões mais negativas do que hoje (...) os programas já mudaram (...) eu acho que neste momento há alunos que chegam com uma grande resistência, a considerar que aquilo, dizem que é uma fraude....que se fica tal e qual, com Filosofia ou sem Filosofia sabemos todos o mesmo e dizem muito isso, mas menos, mas menos. (...) eu acho que podemos pôr a questão a partir da vida e a partir do conhecimento. (...) Eu ponho muito essa questão na aula. Mas eu ponho muito essa questão na aula a partir da base do conhecimento. De facto, o que é que é melhor (...) desconhecemos isso tudo e vivemos alegremente (...) assim uma alegria assim um bocadinho bacoca, mas alegre, ou queremos de outra maneira, ter o conhecimento, correndo o risco porém de que esse conhecimento nos pode dar alguns momentos de angústia, momentos de dúvida, de incerteza, mas ao mesmo tempo somos pessoas que dominamos um bocadinho o mundo à nossa volta, dominamos do ponto de vista mental, naturalmente, do conhecimento, mas temos ideias sobre as coisas, sabemos o que se passa de uma ponta à outra, enfim, genericamente, as políticas, as economias e que conhecemos isso, ainda que isso por vezes possa ser até um conhecimento radical quase aterrador para nós, pensamos (...) Mas quando ponho esta questão assim, algumas vezes ou com alguns textos, os alunos na maioria das vezes dizem, não, não, mas infelizes mas conscientes, a ideia é um bocadinho essa. (...) eu acho que a Filosofia também como uma disciplina assim que pensa a realidade, que pensa a existência, que formula questões realmente de âmbito mais.....mais global, que também pode....pode de alguma maneira ajudar um bocadinho (...) a tratar dessa noção (S. X).

Influência das alterações sociais nas impressões dos alunos sobre a Filosofia

.... tem havido uma transformação tão grande, tão grande na sociedade, concretamente a nível do poder económico que está associado aos valores, a todos os valores, culturais, éticos, todos eles e isso é que levou a Filosofia se calhar para um lugar que hoje é um lugar pouco sustentável....na educação. Trouxe também o aparecimento de muitos cursos diferentes e esses cursos têm perfis que muitas vezes não são adequados aos programas e aos livros da Filosofia como estão a aparecer atualmente. Refiro-me aos cursos profissionais, aos cursos tecnológicos (...) que não têm Filosofia, esses têm a Cidadania...” (S. Q)

... quem tiver responsabilidade cívica (...) sabe e tem de ver, de alguma maneira, implementar o ensino da Filosofia, aí isso tem...(...) Sob pena de nós acabarmos (...) por também estar no seio de uma sociedade relativamente à qual o que existe é uma perplexidade relativamente aos nossos deveres de cidadão, aos nossos deveres (...) de filho, de pai, de irmão, de marido, de todo.....porque (...) continua a ser o único ponto de vista possível para uma intervenção e uma melhoria na qualidade dos cidadãos. (...) E que, mais uma vez, voltamos ao Kant e ao exemplo, se tu não deres exemplo também enquanto professor de Filosofia, tu não consegues transformar, ou não consegues dotar os indivíduos de ferramentas para eles próprios transformarem o seu ponto de vista. Isso não há dúvida, o papel não é teu, tu só tens o papel de dar ferramenta.....tu não vais transformar nada, isso aqui a perspetiva é absolutamente socrática... (S. C)

Na unidade de registo ***Papel dos professores***, os docentes salientam que a opinião manifestada pelos alunos depende em muito dos professores e do seu trabalho. Alguns inquiridos referem que a opinião negativa que muitos alunos trazem no início do 10º ano se altera com o passar do tempo e o decorrer das aulas. Um professor reforça como é importante que se tratem os problemas filosóficos, já que a motivação e/ou o interesse que os alunos poderão desenvolver dependem do modo como as questões lhes são colocadas pelos professores, essa postura de cada professor de Filosofia que pode marcar a diferença.

Outra docente relata uma atividade de apresentação da Filosofia, ocorrida na escola onde leciona durante a semana aberta, numa visita de alunos do Ensino Básico, onde a Filosofia foi apresentada de uma forma muito apelativa.

Influência dos professores na imagem da disciplina que os alunos vão formar

... e é bom que de uma vez por todas as pessoas de Filosofia (...) tenham isso muito bem claro...(...) pois eu tenho sempre alunos que... que me vêm para as mãos depois da experiência de Filosofia, dizendo-me “Isto é um horror” e, a prática que eu tenho dos inquiridos que eu entrego no final do ano, é que os meus alunos gostaram das aulas de Filosofia, e acharam que (...) os marcaram pela positiva...(S. C)

... Eu acho que também, (...) cada professor é que sabe...eu acho que é uma disciplina...todas têm a ver com o professor, mas esta muito mais. (...) Depende das características. Já tive turmas que....que gostavam, outras ao mesmo tempo que não gostavam.....e sendo a professora a mesma, o estilo também....não varia muito, embora....embora a relação que se estabelece com uma turma determina muito....também a forma como se trabalha (S. F).

... Eu acho que em relação à disciplina, à Filosofia, os problemas filosóficos são problemas naturalmente importantes (...) quase que nem é preciso motivação especial para os poder discutir. O problema, muitas vezes é nós termos de lutar contra o programa de Filosofia, porque o programa de Filosofia muitas vezes, academiza a Filosofia (...) e.....no meu entender, não torna claros os problemas filosóficos. Os problemas.....será que a vida tem sentido?, é um problema que naturalmente interpela qualquer pessoa, nem é preciso estar com grandes motivações. (...) e.....outros problemas que poderia aqui referir. Os alunos.....a Filosofia é uma coisa naturalmente interessante, agora o problema está em como se concebe o programa de Filosofia e as próprias aulas de Filosofia. (...) aquilo não é importante, é demasiado importante, é muito importante para a formação dos alunos e é preciso que os alunos vejam, sintam que é importante.....e o programa.....e não só o programa, muitas vezes a maneira como nós próprios pegamos na Filosofia, parece que não temos mostrado como é que a Filosofia é importante, não temos tido, não todos obviamente, mas devíamos ter essa obrigação. Tem de se tornar óbvio para as pessoas que têm Filosofia, e para os pais dos alunos que a Filosofia é importante, e que é realmente muito importante” (S. V).

... depende muito da forma como se orienta o estudo da Filosofia.....se tu os relacionares com questões da vida....as suas vivências, as suas experiências e da realidade responsável, eles percebem que afinal isso não é coisa do passado, eu até costume citar autores portugueses, contemporâneos, trazer-lhes textos, porque eles ficam assim boquiabertos, pensam que a Filosofia é coisa de antigamente, da antiguidade clássica, que em Portugal nem sequer existe (S. E).

Influência dos professores na imagem da disciplina que os alunos vão formar

... o grupo de Filosofia, dos quais eu e mais dois colegas elaborámos (...) um PowerPoint, que incluía filmes, sobre a matéria do 10º ano, uma vez que estávamos a falar do 9º ano, mas tentámos fazer uma apresentação (...) daquilo que trata a Filosofia, qual é o papel, a função da Filosofia no Secundário. E.....e foi muito engraçado, porque os alunos entravam numa sala e nós começámos a exhibir (...) um filme sobre a origem do universo (...) as questões iam aparecendo com as imagens, quem somos, de onde vimos, quem somos, para onde vamos. E a propósito disso apareciam as imagens (...) associadas, desde a evolução da terra, do planeta, do homem, e a decomposição dos seres vivos (...) aparecia mesmo uma raposa que se decompunha rapidamente, como (...) qualquer organismo vivo, também aparecia o nascimento de uma criança, assim de uma forma indireta....e formulava as questões, afinal quem somos, de onde vimos, para onde vamos. E essas questões, de alguma maneira, eram trabalhadas só com imagens. E a partir daí nós começámos a falar com eles, começámos a perguntar, afinal, o que é que vocês pensam, o que é que ouvem dizer, que imagem é que têm da Filosofia, e então a imagem que eles têm de facto, dos colegas, que ouvem dizer, dos mais velhos, dos irmãos mais velhos, é que é uma disciplina muito difícil, alguns diziam, ah, porque é uma grande chatice, mas a maior parte deles diziam, não, que era muito difícil, que era difícil, que não sabiam do que é que tratava, e depois no final, eu perguntei (...) a propósito disto, agora vamos imaginar, vocês não vão ter todos Filosofia, há cursos que não têm Filosofia, se calhar alguns não vão ter Filosofia, mas vamos imaginar que vocês tinham todos esta disciplina, acham que.....daquilo que nós falámos até aqui, porque era uma conversa (...) Que a Filosofia, chegámos a essa ideia, o que nos diferencia de todos os outros animais era pensarmos individualmente por nós próprios, mas ao mesmo tempo, com os outros, e procurar o nosso lugar e (...) a partir daí (...) que desenvolvemos a conversa. Foi um bocadinho diferente, havia aqueles que disseram que aquilo mexeu muito com eles... (S. U)

Na análise das opiniões que os professores consideram que os alunos têm da disciplina de Filosofia, salienta-se a ***Heterogeneidade de faixas etárias***, já que as diferenças de idades entre os discentes que frequentam o ensino diurno e aqueles que estão no ensino noturno podem significar opiniões muito diversas.

Para uma docente, não existem diferenças entre alunos destes dois níveis de ensino em termos de motivação para a Filosofia, podendo haver é uma abordagem diferente por parte dos professores, contribuindo (ou não) para motivar os alunos.

... Não.....não.....acho que em geral, é a mesma coisa. Eu penso que depende muito (...) da orientação que tu dás, é evidente que se dás uma filosofia que é apenas decorar textos, fazer textos (...) a pessoa pergunta, para que é que isso serve? (...) o exercício de Filosofia é um exercício de Cidadania, para mim, não é analisar textos, o texto virá depois se for necessário, principalmente no 10º ano (S. H).

Outros professores já têm opiniões diversas da docente anterior, acentuando as diferenças entre os alunos, considerando que se devem às diferentes idades e à maior maturidade que na generalidade, grande parte dos alunos mais velhos denota.

Alunos jovens e alunos adultos – diferenças nas percepções da Filosofia

... para os alunos do ensino noturno (...) eles consideram que a Filosofia é absolutamente necessária. (...) é aquilo que eu sinto (...) É é a mensagem que tem sido passada, inclusive por escrito (...) mas a maturidade não serve de desculpa para isso...(...) As coisas têm que se impor à Filosofia, têm que se impor (...) como uma necessidade. (...) a disciplina tem de se impor como uma necessidade e não existe...diferença quanto a isso (...) os alunos da noite e os alunos do dia. (...) As abordagens é que têm de ser distintas. Porque adequadas às idades. Agora, dizerem que a Filosofia (...) exige uma (...) maturidade....pois, pois exige. (...) Tem a ver pura e simplesmente com.....a abordagem que terá ser feita (S. C).

... Nos adultos, há um aspeto em que eu noto uma diferença nesta mais-valia da Filosofia que não acontece muito nos jovens: é que eles procuram mais uma aplicabilidade dessas questões éticas, do sentido da vida e até políticas em relação à democracia, à religião, à sua vida prática e profissional, com constantes referências ao trabalho que fazem, às relações humanas que têm no mundo do trabalho, na família inclusive, os que são casados e têm filhos, e (...) eles concretizam muito isso nas aulas... por exemplo em relação aos filhos, em relação ao patrão, em relação aos ordenados... há uma aplicabilidade muito grande e que depois permite que essa experiência que eles trazem para dentro da sala de aula seja debatida... coisa que de dia os moços não têm essa experiência concreta do mundo profissional, do mundo familiar e do mundo profissional (...) o que origina sempre um debate muito mais rico (...) A experiência é outra (S. M).

As dificuldades sentidas pelos **alunos do 10º ano**, quando frequentam pela primeira vez as aulas de Filosofia, são por vezes demasiadas, alicerçadas em rumores errados sobre esta disciplina. A esse respeito, pronunciaram-se dois docentes. Um dos professores destaca as perguntas que os alunos fazem inicialmente sobre a utilidade da Filosofia, apoiados numa sociedade que desvaloriza o pensamento abstrato e se fundamenta muito mais em questões pragmáticas. A esse respeito, o docente acrescenta ainda que os próprios alunos quando chegam ao 10º ano têm dificuldades de raciocinar ao nível das abstrações que a Filosofia exige, um problema que com os alunos do 11º ano, já não se coloca tanto.

Dificuldades mais sentidas pelos alunos no 10º ano

... a pergunta que todos os alunos no 10º fazem é para que é que isso serve. Há aqui uma mentalidade típica da nossa sociedade que é, aquilo que não serve para nada, isto é, aquilo que não tem uma aplicação visível, imediata e concreta é dispensável, e portanto o problema deles é que eles conseguem perceber para que é que servem as línguas, eles conseguem perceber para que é que serve a Matemática, a Física, etc, com a Filosofia é um bocado complicado, há um bocado essa ideia. Há uma dupla ideia, por um lado a disciplina não serve para nada e por outro lado, muito curiosamente, que a gente sabe muito disto... (...) a gente sabe de Filosofia e depois o que é espantoso é aquela noção de que a Filosofia é dar a nossa opinião, há aqui um problema que há que recorrer mais uma vez à velha questão dos filósofos gregos e explicar-lhes que há opinião e opinião fundamentada. (...) esta é a ideia inicial (...) e há no 10º ano sobretudo, um choque claro, e isso reflete-se, a dificuldade de sucesso no 10º ano, há um choque claro entre estes alunos que cada vez chegam mais cedo e uma disciplina que lhes pede capacidade de raciocínio mais do que memória, embora a memória também seja necessária, mas que lhes pede capacidade de raciocínio e abstração. Isto é, eu penso que grosso modo, os alunos no 10º ano, não veem preparados para o exercício do raciocínio abstrato e essa é uma dificuldade concreta na disciplina. Na passagem do 10º para o 11º ano, isto normalmente é colmatado, não em absoluto, mas é colmatado, e os problemas que se colocam ao nível do 11º ano são completamente distintos daqueles que se colocam ao nível do 10º ano, mas eu penso que há aqui um problema claro do ensino anterior e se calhar também da própria idade dos alunos que não desenvolveu o hábito do raciocínio abstrato. É tudo muito concreto, tem de ser tudo muito concreto, muito visível, (...) muito mostrável, passo a expressão, e (...) essa é uma dificuldade objetiva (S. N).

“... Uma das dificuldades, eles também não reagem muito bem, depois durante o 1º período, uma parte do 1º período, no 10º ano, estas são as dificuldades mais, mais sentidas, pelo menos por mim. (...)” (S. K)

A parte do programa relativa aos *Valores* e à *Ética*⁵³³, no 10º ano, é apontada pelos docentes como das melhor conseguidas, que leva os alunos a olhar para esta disciplina com outros olhos, muito mais simpáticos. A aplicação dos *Valores* e da *Ética* aos problemas reais da vida e os dilemas⁵³⁴ que se colocam a esse respeito costumam ser apelativos para os alunos, dizem os docentes.

A Ética e os Valores como mais apelativos para os alunos

... no 10º ano é muito...é muito conseguido ao fim de dois, três meses de trabalhar em Filosofia, é muito conseguido genericamente o interesse dos alunos pela temática dos Valores. (...) Tudo depende de como se exploram as coisas e da relação que se faz, aqui sim, ao concreto, do quotidiano. Mas penso que a temática dos Valores é uma questão que lhes interessa porque estão numa idade também em que essas questões começam a ter algum sentido para eles (S. N).

⁵³³ Capítulo II do Programa de Filosofia, ponto 3.1. *A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial.*

⁵³⁴ A este propósito, confrontar com o capítulo 6, na análise documental de manuais quanto a esta parte: ponto 6.7.1. e subpontos 6.7.1.1. e 6.7.1.2.

A Ética e os Valores como mais apelativos para os alunos

Quanto aos conteúdos do 10º ano, sobretudo na parte da Ética, das questões da Ética, eles são muito recetivos e são muito sensíveis. Nota-se alguma sede, até da parte deles em discutir temas polémicos, em poderem compreender melhor de que modo a Filosofia os pode ajudar a problematizar melhor algumas das questões do dia a dia e é interessante observar uma inversão do estado de espírito deles, da estranheza inicial para depois começarem a aceitar bastante bem e até alguns deles a terem interesse perante essas questões e perante a reflexão filosófica em si mesma” (S. K).

Uma professora também salienta a importância do programa do 10º ano na relação com a vida e os problemas dos alunos e o significado que tudo isso pode ter para os adolescentes.

Outra docente acha que praticamente todos os conteúdos do 10º ano são apelativos para os alunos, porque os ligam aos problemas reais que os preocupam.

Conteúdos gerais do 10º ano mais apelativos para os alunos

... E....e quando eles têm de facto já alguma maturidade, não direi no 1º período do 10º ano, mas talvez já mais próximo (...) de metade do ano, alguns deles (...) começam a perceber que é fundamental (...) pôr em causa a raiz das coisas (...) ir ao fundo das questões e recuperar aquele questionar dos cinco, seis anos, dos quatro, cinco, seis anos, da idade dos porquês, recuperá-lo (...) já com uma capacidade de se questionarem de facto (...) Porque as crianças têm (...) esse surto de imaginação e de criatividade em que as perguntas se sucedem e parece que nunca têm fim, e o s adultos vão tentando responder, até um bocado incomodados, normalmente. (...) alguns deles, na adolescência, têm a capacidade de as recuperar, de se questionar (...) e a Filosofia, se estiver presente aí, se estiver a funcionar (...) pode ser muito benéfica na formação deles enquanto indivíduos. E o programa do 10º, eu gosto muito do programa do 10º ano (...) o programa do 10º ano é um programa precisamente muito bonito por os ajudar (...) a definir o impacto que as coisas têm nas decisões que.....se aproximam. Porque ao fim e ao cabo, a partir dali, pelo menos em termos decisoriais eles sabem....começam a fazer escolhas importantes. Mesmo em termos de relações interpessoais, é um período muito intenso de paixão e de amor e de.....e de opção por estudar....por ficar em casa para cumprir a responsabilidade e o dever ou ir ao cinema ou estar com colegas e conviver, porque esse também é o meu gosto e gerir esses diferentes caminhos ou em situações mais difíceis. Há situações de escolha que os miúdos vivem... (S. T)

... no 10º ano eles gostam, eles gostam dos Valores, mas também gostam muito da Ação. (...) penso que a Ação é um tema muito interessante para a fase da adolescência, mas depois também gostam dos valores, normalmente dos valores eles gostam muito da Ética e da Religião, porque a Religião nesta altura da vida, é uma altura em que de facto o Sagrado, o Profano (...) a dimensão do sagrado, a sacralização do real, a dimensão do profano que é uma dimensão que eles apelam muito e depois também há uma certa mística nas coisas de que eles gostam. Por isso, quer os Valores Éticos quer a Religião, normalmente os alunos interessam-se por isso, também gostam dos temas-problema, sempre, porque dá-lhes também sempre um espaço de autonomia, seja aquele que for, só que, como eu também trabalho muito usando aquilo que é a metodologia que se utiliza habitualmente para o tema-problema, acaba por não haver ali uma grande diferença. (...) a questão da Filosofia, a questão inicial, é uma questão que eu acho que é também muito importante, por isso, principalmente fazer a ligação da Filosofia à adolescência, ao período das operações formais, (...) eles também gostam (...) dessa primeira parte da Filosofia. Penso que a motivação introdutória para a Filosofia é muito importante e quase sempre eles gostam muito dessa primeira parte (S. R)

A última subtemática considerada nesta parte é a caracterização dos **alunos do 11º ano**, na atitude que revelam face a esta disciplina. Os professores salientaram alguns conteúdos do programa do 11º ano e a forma como condicionam a perspetiva dos alunos face à Filosofia. Um professor destaca os temas ligados ao *Conhecimento*⁵³⁵ como pouco apelativos para alguns alunos, sobretudo aqueles que são de Humanidades ou de

⁵³⁵Capítulo IV do Programa de Filosofia - *O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica*, ponto 1. *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.*

Artes, já que os alunos das áreas científicas podem sentir-se mais cativados pelas temáticas da *Ciência*⁵³⁶.

... No 11º ano já não há a estranheza à disciplina, já há um método que eles vão compreendendo bem quais são os seus objetivos (...) há uma mudança dos conteúdos programáticos e aí nota-se muito a clivagem entre as áreas, os que são mais de Humanidades, mais próximos das áreas das Humanidades ou das Artes, não reagem muito bem aos programas do 11º ano, ao conteúdo mais científico, mais lógico-filosófico, embora a reflexão em torno da Ética e da Ciência normalmente os entusiasme bastante mais do que os modelos do conhecimento, por exemplo, ou do que é a evolução do conhecimento científico (S. K).

A *Lógica*⁵³⁷ é referida por alguns entrevistados como não interessando muito os alunos, embora essa opinião possa alterar-se quando os professores fazem uma abordagem diferente da habitual. Uma professora confessa como conseguiu motivar os alunos para esta temática, mostrando que a Lógica estuda a estruturação básica do pensamento que é fundamental para todos.

***Apreensão face à Lógica* (Capítulo III do Programa de Filosofia)**

... No 11º ano, a Lógica não era uma área que eles gostassem muito, só que da maneira como eu dei este ano eles gostaram mesmo muito, mesmo muito, e por isso passou a ser....já não posso dizer que eles não gostaram, porque este ano eles gostaram, gostaram bastante da Lógica. A área do conhecimento científico, dando Lógica contemporânea como eu dei, o conhecimento científico, a ciência contemporânea entra logo ali também já a reboque e é tudo muito fácil (S. R).

... toda a gente tem a mania que não gosta de Lógica...(...) Mas como é que é possível não gostar de Lógica se nós não podemos pensar sem estruturar (...) os pensamentos. Tu não podes estar a emitir uma opinião, a emitir um ponto de vista, que (...) seja contraditório, que não siga uma sequência (...) de...articulação entre aquilo que pretendes demonstrar e o percurso que tens...para o demonstrar. Como é que é possível não se gostar de Lógica? Só se pode gostar de Lógica e acarinhar essa disciplina que nos ajuda a ter uma perspetiva clara e (...) a...compreender também de um modo claro o que os outros dizem, porque de pensar a partir do que te é dado....bom, a experiência é “que horror, não se percebe nada disto!”, “Isto é horrível!” No ano passado, com uma turma que era maioritariamente de senhoras, ao nível da (...) Da noite. Ao nível da demonstração, do raciocínio dedutivo através do silogismo, eu tive aulas de verdadeira....histeria coletiva e toda a gente a compreender, com argumentos sexuais. (...) Tudo o que fosse (...) premissas e conclusões, cujos conceitos abordassem a sexualidade, serviu. Nem te passa pela cabeça a quantidade de dezoitos que tive nos testes! (...) Para além das aulas serem animadíssimas. (...) Resultou (S. C).

A importância dada à *Epistemologia* no programa do 11º ano pode ser um fator positivo ou negativo, de acordo com alguns docentes. Uma professora salienta a importância desta parte da matéria, sobretudo quando a área dos alunos é a científica. Já outro docente confessa as dificuldades dos alunos com os conceitos científicos quando a sua área não é essa e defende que o programa deveria variar consoante as áreas de estudo dos discentes.

⁵³⁶ Ponto 2 do Capítulo IV do Programa de Filosofia - *Estatuto do conhecimento científico*.

⁵³⁷ Capítulo III do programa de Filosofia - Racionalidade Argumentativa e Filosofia, ponto 1. Argumentação e lógica formal, *Opção pela abordagem segundo os paradigmas das lógicas aristotélica ou proposicional*.

Considerações sobre a Epistemologia e o Conhecimento Científico (Capítulo IV do Programa de Filosofia)

“(...) Mas...principalmente os alunos que são da área de ciências gostam muito desta parte da ciência, principalmente da parte da ciência contemporânea (...)” (S. R)

... No 11º ano o programa é um bocado...o programa atual, é um bocado sui generis, porque é um programa muito voltado para a Epistemologia....e temos dois tipos de alunos, temos os alunos das áreas científicas que têm um interesse, onde é possível de facto levá-los a um interesse muito, muito claro, com uma interrogação sobre a própria ciência que estão a estudar, e fazer-lhes.....e fazê-los pensar que as coisas não são tão óbvias nem tão evidentes como as pessoas à primeira vista pensam e que não são tão lineares (...) como aquilo que estão a estudar, e há os outros alunos que não são destas áreas, por exemplo, os alunos de Artes, têm um desinteresse genérico por este tipo de temáticas, tê-lo-iam certamente se estivessem num programa que acompanhasse através da Estética, os seus interesses específicos (...) há aqui (...) uma desadequação de parte pelo menos, do programa do 11º ano, aos conteúdos das áreas específicas que cada um deles escolhe, e isso é determinante no interesse que podem ter, e depois há aqueles alunos que são raros, evidentemente, mas isso é raro em todo o sítio, cujo interesse é claramente transversal e (...) conseguem interessar-se por este conjunto variado de assuntos (S. N).

Uma docente destaca as teorias sobre o *Conhecimento* e as dificuldades que alguns alunos têm para as entender, sobretudo as teorias clássicas, embora acrescente que os alunos, quando as entendem, acabam por as achar interessantes.

... Acho que o programa do 11º ano é uma programa interessante também, e os alunos gostam, (...) gostam menos da Teoria do Conhecimento, se calhar daquela parte das teorias clássicas, mas depois acham interessante, pronto, desde que a pessoas lhes explique que é importante para eles depois perceberem o Kant e o Kant...o Kant é importante para eles perceberem depois o Homem e a essência do Homem, as....as grandes questões da moralidade, o homem pleno, autonomia, pronto, eles são capazes de desculpar a gente dar aquelas teorias clássicas, porque no fundo é isto que lhes vai permitir chegar a Kant, acho que depende muito da maneira como se dá...(.) Provavelmente isso não acontece no momento (S. R).

Na última parte do programa do 11º ano, o tratamento das temáticas que são apresentadas em opção pode ser considerado importante. Uma professora salienta a atualidade da temática *A Filosofia na Cidade*⁵³⁸ (Capítulo V do Programa de Filosofia, ponto 2.) para a formação para a Cidadania.

... gostam também de trabalhar o tema-problema, é pena nós depois já termos pouco tempo para a parte da Filosofia na Cidadã (...) porque é realmente uma área que deveria ser mais trabalhada. E eu tentei insistir, trazendo sempre as questões, a Filosofia....a Filosofia como Cidadania, a Filosofia (...) e o seu reflexo na Cidade, foi sempre trazendo bocadinhos daquele tema para a reflexão do 11º ano, e de certo modo já fui avançando com isso (S. R).

Destaca-se de novo que este tema *A Filosofia na Cidade*, em opção com duas outras alternativas, foi já salientado no capítulo 6 (cf. ponto 6.7.2.2.), como propiciando o estudo e a preparação para a Cidadania.

Da análise da subcategoria *Opinião que os professores consideram que os alunos têm da disciplina de Filosofia*, retiram-se conclusões:

⁵³⁸ Capítulo V do Programa de Filosofia - Unidade final – *Desafios e Horizontes da Filosofia* – ponto 2. *A Filosofia na cidade (Opção por 1., 2. ou 3.)*. Também tratado no capítulo 6, na análise documental dos manuais, na sua articulação com a Cidadania: ponto 6.7.2.2.

Em *opinião positiva*, os docentes salientam: os alunos na generalidade têm opinião positiva da disciplina de Filosofia; há alguns temas que os marcam mais, como a *Ética*; existe motivação para os debates nas aulas; dão-se transformações nos alunos através do contacto com a disciplina de Filosofia, e que se traduzem no desenvolvimento de capacidades e competências críticas e reflexivas.

Em *opinião negativa*, os professores destacam que essa opinião pode estar ligada a vários fatores, tais como: o desaparecimento do exame de Filosofia no 12º ano; a ideia geral que deprecia a Filosofia; os alunos não gostarem de alguns conteúdos; os horizontes dos alunos e a sociedade que os rodeia. Consideram que é muito importante o papel dos professores de Filosofia na desmistificação de opiniões negativas sobre a disciplina.

Os professores denotam *Opiniões díspares sobre a disciplina de Filosofia*, realçando que: existem opiniões opostas dos alunos; a ideia geral da Filosofia é injusta, pejorativa e muito negativa, sendo o resultado da ignorância e do desconhecimento; opinião que pode mudar através do trabalho do professor; alguns alunos acham que a Filosofia é teórica, aborrecida e maçadora; a opinião geral negativa aplica-se a todas as disciplinas e resulta do desânimo dos alunos perante a escola.

Outros docentes referem o *Desconhecimento* dos alunos relativamente à Filosofia, destacando que: existe desconhecimento generalizado sobre esta disciplina; os alunos não sabem o que é; os professores podem contribuir com o seu trabalho nas aulas para modificar essas opiniões; os alunos sentem estranheza e perplexidade perante uma disciplina que é tão diferente das outras.

Uma professora encontra *Motivação e interesse* nos alunos e diz que a maior parte deles se sente de facto, motivado e interessado pela Filosofia, identificando-a como a área disciplinar que contribui para o crescimento, o amadurecimento e a reflexão.

Outras opiniões destacam o *desinteresse* por parte dos alunos, que são cada vez menos empenhados e inquietos, cabendo mais uma vez ao professor a inversão dessa tendência, através de um trabalho contínuo e empenhado nas aulas.

Na *Utilidade da disciplina*, os docentes destacam que: quando os alunos sabem do que trata a Filosofia já lhe reconhecem utilidade; são os próprios alunos que constataam as mudanças ao níveis cognitivo e intelectual provocadas pela Filosofia; essas mudanças podem ser para valorizar efetivamente a Filosofia e lhe reconhecer utilidade ou para a recusar e contestar; mais uma vez se constata o papel indispensável do professor;

existem temáticas da Filosofia, como a Ética e a Epistemologia que contribuem para mudar a imagem que os alunos têm da Filosofia e para lhe reconhecer utilidade.

Os professores confessam as *Dificuldades na análise* do que os alunos pensam sobre a Filosofia, já que estes podem mostrar opiniões diferentes daquelas que realmente pensam; por outro lado, há transformações e alterações que se dão nos alunos no decorrer do ano letivo, levando-os a modificar opiniões iniciais.

Outros docentes acentuam a relação entre *Filosofia e alterações sociais*, destacando que: a imagem da Filosofia depende muito da comunicação social; atualmente existe melhor imagem desta disciplina; algumas pessoas apercebem-se do papel da Filosofia para ajudar a pensar sobre os problemas atuais e a resolvê-los; certos cursos que estão a ter mais protagonismo social já não têm Filosofia; e responsabilidade de aumentar ou reduzir o protagonismo da Filosofia cabe a quem legisla.

No subtema *Papel dos professores*, salientam-se opiniões que destacam a influência dos professores na imagem que os alunos vão formar sobre esta disciplina, contribuindo com o seu trabalho e a sua atuação na modificação de atitudes negativas dos alunos, na desmistificação dos preconceitos, colocando questões filosóficas e relacionando-as com a existência humana e os problemas reais das pessoas.

Em *Heterogeneidade de faixas etárias*, destacam-se opiniões opostas: para uma docente, não existem diferenças nas perceções da Filosofia entre os alunos, sejam jovens ou adultos, podendo é existir diferenças nas abordagens dos professores com uns e os outros; para outros docentes, na generalidade, existem diferenças nas perceções da Filosofia entre jovens e adultos, reconhecendo os segundos maior aplicabilidade e importância na Filosofia.

Quanto à opinião dos *alunos do 10º ano*, os docentes destacam: as dificuldades mais sentidas relacionam-se com o raciocínio abstrato; alguns alunos questionam o sentido da Filosofia; os alunos consideram que os conteúdos da *Ética* e dos *Valores* são mais apelativos; uma professora diz que os conteúdos gerais do 10º ano são mais apelativos para os alunos.

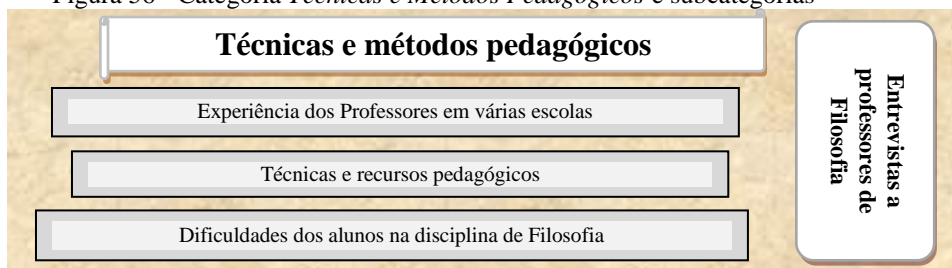
Os professores comentam as opiniões dos *alunos do 11º ano* sobre a disciplina de Filosofia, destacando o seguinte: alguns alunos interessam-se pouco pelos temas relacionados com o Conhecimento; existem perspetivas diversas em áreas disciplinares diferentes; a *Lógica* contribui para o desenvolvimento de raciocínios abstratos; heterogeneidade nas opiniões dos alunos sobre a *Epistemologia*, podendo considerar-se fácil ou difícil; os alunos manifestam dificuldades na compreensão das teorias sobre o

Conhecimento; existe atualidade na relação com a cidadania no ponto A *Filosofia na Cidade*.

7.9. Técnicas e Métodos pedagógicos

Da categoria *Técnicas e Métodos pedagógicos* derivam três subcategorias (figura 56). Na primeira, encontram-se os relatos dos professores sobre as suas experiências em várias escolas. Dado que a multiplicidade de experiências pode propiciar a inclusão de novas metodologias, assim como representar uma mais-valia no conhecimento profissional em geral, a temática foi aqui incluída. A segunda subcategoria respeita aos relatos dos professores sobre as técnicas e recursos pedagógicos que utilizam nas suas práticas docentes. A terceira dá conta das dificuldades que os professores denotam nos alunos no que respeita a esta disciplina e que se articulam e dependem, em muitos casos, dos recursos e das técnicas que foram utilizadas pelos próprios professores nas suas aulas.

Figura 56 - Categoria *Técnicas e Métodos Pedagógicos* e subcategorias



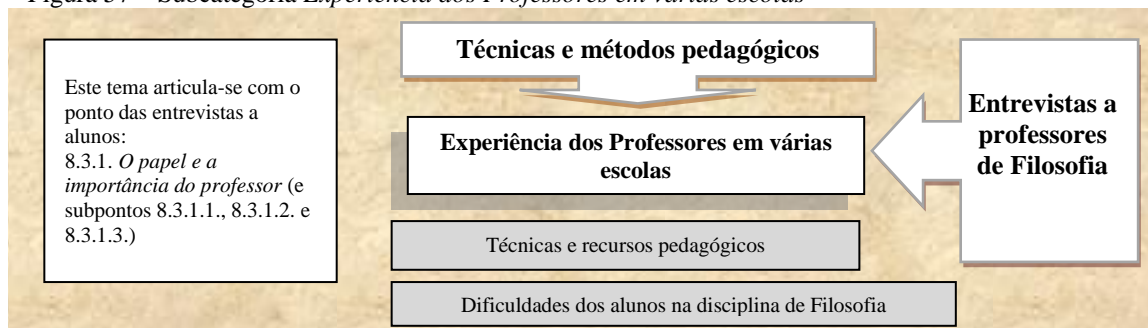
Os temas desenvolvem-se nos pontos 7.9.1., 7.9.2. e 7.9.3. Dado o enorme desenvolvimento dado às temáticas, mais uma vez se fazem divisões e subdivisões, pretendendo-se agrupar os assuntos que foram desenvolvidos.

7.9.1. Experiência dos Professores em várias escolas

Analisa-se os comentários dos professores a propósito da subcategoria *Experiência dos Professores em várias escolas*. A figura seguinte ilustra a articulação deste tema com a categoria *Técnicas e Métodos Pedagógicos*. A integração deste tema nesta categoria deve-se ao importante contributo das experiências profissionais na vida dos professores e na influência nas suas atuações em sala de aula. Como se apresenta na figura 57, o capítulo das entrevistas a alunos trata de um tema que se enquadra com este

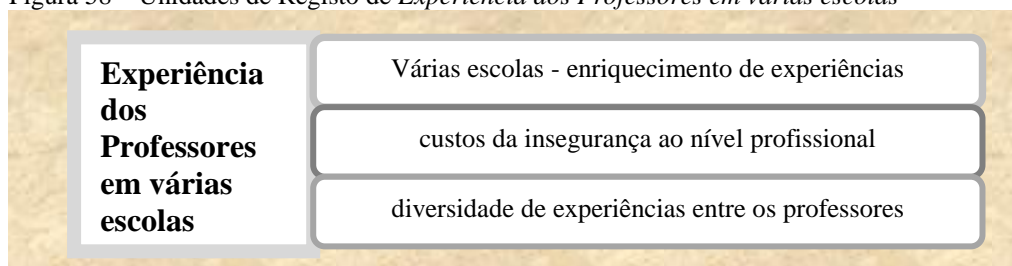
O papel e a importância do professor, onde são os alunos a falar dos professores que tiveram e do papel e da importância que lhe atribuem.

Figura 57 – Subcategoria *Experiência dos Professores em várias escolas*



Neste subponto, analisa-se um aspeto que é de grande importância na experiência dos professores: as escolas onde têm trabalhado, os alunos que encontraram, os métodos de trabalho que utilizaram, os manuais que foram adotados, bem como alguma heterogeneidade que resulta das diferenças entre as escolas e entre os alunos com quem trabalharam. Da subcategoria *Experiência dos Professores em várias escolas*, estabelecem-se três unidades de registo (figura 58).

Figura 58 – Unidades de Registo de *Experiência dos Professores em várias escolas*



Em *Várias escolas – enriquecimento de experiências*, os relatos multiplicam-se na primeira pessoa de cada inquirido que conta pormenores e situações, relatando dificuldades, alegrias e tristezas. Um docente relata as suas experiências numa escola onde os alunos desprezavam a Filosofia, valorizando unicamente o que poderia ser considerado científico, numa atitude positivista extemporânea. O que se perde em termos de não continuar o trabalho com as mesmas turmas quando se muda de escola, ganha-se em termos de experiências, aprendizagens e diversidade, diz outro docente.

Várias escolas – enriquecimento de experiências – Heterogeneidade de situações

(...) eu não sei se o problema esteve na minha postura, eu penso que não. Mas poderá estar, não sei. Mas o que é certo é que eram alunos de Ciências com aquela mentalidade cientifista bacoca do século XIX.....ciência é que é bom, ciência é que é exato, ciência é que é verdade, Filosofia é assim uma coisa que não é carne nem é peixe... (S. G)

Várias escolas – enriquecimento de experiências – Heterogeneidade de situações

...mas é muito enriquecedor para nós porque vamos trabalhando com realidades diferentes, com perspetivas diferentes, com modos de pensar e de agir diferentes de acordo com a própria região, de acordo com a realidade social, com o contexto social dos alunos com quem estou a trabalhar. Sim, posso considerar-me nesse aspeto, privilegiado, porque vou lidando com experiências diversas e vou, eu próprio, alterando a minha forma de pensar e de agir de acordo com essas mesmas experiências... (S. K)

...era Representante de Grupo, eram turmas muito pequeninas, e uma delas era à noite ...(...) Dava Filosofia. (...) Era uma EB, que depois tinha....(...) 5 alunos no 10º e 4 alunos no 11º.....tinham as disciplinas todas. E o meu trabalho era só à noite, era representante de grupo, não havia mais ninguém. E a mesma situação em São Bartolomeu de Messines. (...) tinha secundário mas era de dia. Uma turma de 10º e uma turma de 11º... (S. T)

...uma escola mais urbana (...) mais elitista (...) onde os alunos de facto têm uma formação e um acompanhamento em casa...onde eu....estive numa escola onde (...) eu não encontro paralelismo....quase nenhuma escola....onde (...) o trabalho dos professores é muito compensatório porque existe (...) um trabalho de retaguarda em casa, mesmo que isso não seja falado, mas isso acontece porque é uma situação privilegiada em termos culturais, em termos sociais e económicos... (S. T)

...Outra escola que eu compararia com esta onde as turmas eram constituídas por alunos de origens completamente diferentes, alunos estrangeiros (...) com um nível cultural acima da média, estrangeiros residentes em Portugal... (S. T)

...uma gama muito significativa (...) de alunos que vinham do interior da serra algarvia. (...) E que olhavam para a disciplina....é engraçado, mas que esses e numa perspetiva muito mais humilde, e (...) miúdos que demoravam se calhar duas horas a chegar à escola (...) de manhã, e que tinham de ser levantar muito cedo (...) não tinham....eram miúdos com pouca bagagem cultural, mas tinham muito respeito pela Filosofia, pelo menos da minha experiência (...) a minha experiência era.....foi positiva.....se calhar com muitas....nalguns casos, com falta de bases, mas por humildade... (S. T)

...não sei se alguém refletiu sobre isso, mas não me parece, se as escolas do litoral, se as escolas (...) da cidade, as escolas do interior (...) não encontro nenhuma nunca verdadeiramente significativa, não encontro (...) eu estou a trabalhar com o mesmo tipo de alunos e é sobre esses que eu posso falar. (...) e vejo as motivações, o tipo de atitude, o desinteresse, aquilo que se empenham e aquilo que se desinteressam, é essencialmente parecido. (...) mas é isto que eu constato... (S. X)

...Para o nosso trabalho é muito interessante, nós ainda por cima temos de focar a questão da tolerância (...) face ao relativismo cultural (...) eu lembro-me de uma turma que eu tinha....as línguas maternas dos alunos e eu não tinha muitos, eu tinha holandeses, inglês, português, brasileiro, cabo-verdiano, na mesma turma. Acho que não falta nenhum (...) estou a falar de cinco línguas maternas diferentes...(...) Tinha quinze alunos. É muito... (S. T)

Outras experiências marcantes são as dos professores que foram colocados em escolas pequenas onde apenas um docente assegura a totalidade dos níveis de ensino existentes. Podem estabelecer-se contrastes entre os meios onde os alunos são acompanhados em casa no processo do estudo e os outros locais onde isso não acontece com tanta frequência. Uma docente relata a experiência que teve com alunos filhos de estrangeiros residentes em Portugal que apresentavam nível elevado de conhecimentos. Esta professora, cuja carreira está cheia de contrastes devido aos locais por onde tem passado, refere outra experiência com alunos de origem humilde e muitas dificuldades, mas que manifestavam atitude positiva para com a disciplina de Filosofia. A localização geográfica da escola não pode ser um fator de diferenciação dos alunos, confessa outra docente, pois encontra o mesmo tipo de alunos em todas as escolas por onde tem passado. A riqueza das turmas constituídas por alunos de várias nacionalidades é um

fator que se pode adequar a alguns conteúdos da disciplina de Filosofia. Uma docente destaca as experiências que teve com as turmas multiculturais.

A diversidade de experiências por lecionarem em várias escolas acarreta também enormes desvantagens aos professores. No campo de *Custos da insegurança ao nível profissional* revela-se a faceta angustiante da vida do docente que saltita de escola em escola, muitas vezes sem saber se terá colocação a seguir, atravessando dificuldades económicas e sentindo-se incapaz de fazer planos para os anos seguintes. A riqueza de experiências com que se deparam estes docentes esbarra com a insegurança. Uma professora narra essas dificuldades:

... eu fui contratada onze anos, em onze anos estive em dez escolas, repeti uma escola uma vez (...) com dois anos de intervalo pelo meio. É de facto uma riqueza, é uma riqueza esse percurso. É uma riqueza a um preço muito elevado (...) também em termos de vida da pessoa, porque é uma vida que está constantemente e quando se é contratado é uma vida que está na melhor das hipóteses programada a dez meses. Porque o décimo primeiro mês é o mês de férias, agosto, o décimo segundo mês era o mês de setembro e era sempre um mês de desemprego, sempre (S. X).

Em *Diversidade de experiências entre os professores*, contemplam-se relatos provenientes de experiências diversas, algumas envolvendo disciplinas de outras áreas que foram lecionadas pelos professores de Filosofia. Um docente conta como iniciou a sua carreira na Guiné a dar aulas de Português.

...a minha primeira colocação foi na Guiné. (...) ao abrigo do acordo de cooperação, fui contratado para dar aulas de Filosofia lá, cheguei lá e depois descobriram que já não precisavam de professor de Filosofia, de maneira que pediram-me para dar Português (S. N).

Outras disciplinas que são lecionadas pelos professores de Filosofia articulam-se com as suas experiências formativas. Uma delas é *Área de Integração*, já referida anteriormente, que é lecionada nos cursos profissionais.

...este ano estou a trabalhar com área de Integração que também utiliza conteúdos nossos (...) que importa alguns conteúdos da Filosofia (...) tenho assim um leque muito diversificado, e em escolas muito diferentes umas das outras (S. T).

A diversidade de experiências entre os professores determina que as respostas às situações sejam variadas e por vezes até, contraditórias. Essa diversidade, que conduz a uma sobrecarga de trabalho por parte dos professores que são contratados, é relatada por uma docente.

...no ensino nós somos todos professores, efetivamente somos todos professores, mas temos experiências muito diferentes! Muito, muito diferentes! Nós estamos num Conselho de Turma e alguém diz isto, outra pessoa nunca viveu aquela experiência, nunca! (...) um ano (...) dei cinco níveis, mas a grande maioria dos anos do meu trabalho, eu estou com quatro níveis, ainda este ano eu estava com quatro níveis, quatro níveis de ensino, dois sem manual, dois sem manual é um trabalho muitíssimo violento também em casa.....de investigação, disto e daquilo... (S. X)

Da subcategoria *Experiência dos Professores em várias escolas*, decompuseram-se temas: *várias escolas - enriquecimento de experiências*; *custos da insegurança ao nível profissional*; e *diversidade de experiências entre os professores*.

Em *várias escolas - enriquecimento de experiências*, os docentes realçam a heterogeneidade de situações que encontram nos vários locais onde têm trabalhado, considerando a riqueza de experiências e de visões da realidade. Desde a arrogância dos alunos de uma escola num meio economicamente mais desenvolvido, ao respeito pela Filosofia manifestado por alunos de um meio mais pobre, às turmas com muitos alunos de origem estrangeira, patenteia-se a diversidade. Uma professora considera no entanto, que os alunos que tem encontrado nos diversos sítios por onde tem passado não são muito diferentes uns dos outros.

No parte relativa a *Custos da insegurança ao nível profissional*, destaca-se o preço da instabilidade profissional e da insegurança e incapacidade de estabelecer planos a médio prazo, com custos económicos e psicológicos que podem originar problemas ao nível da vida pessoal, afetiva e profissional para os docentes.

Em *Diversidade de experiências entre os professores*, os docentes contaram as suas experiências com o ensino de outras disciplinas. Uma docente destacou a desigualdade que existe em algumas escolas, onde os professores contratados ficam com horários piores e com mais níveis do que os professores do quadro da escola, o que gera desigualdades, injustiças e mal-estar.

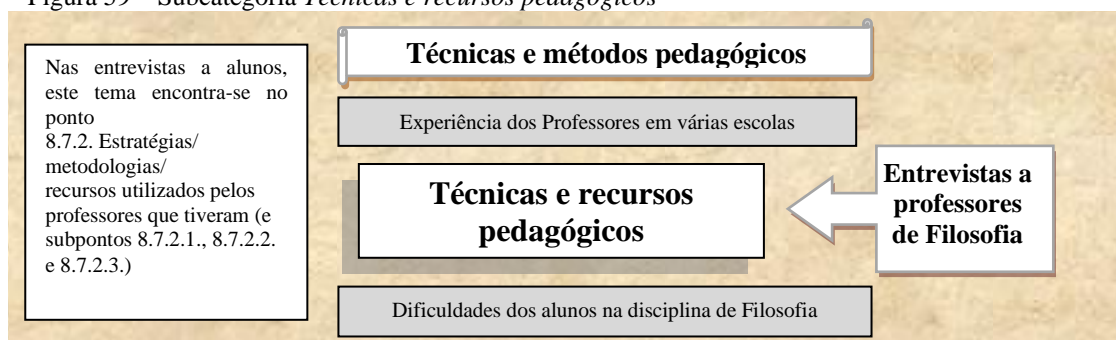
7.9.2. Técnicas e recursos pedagógicos

Procurou-se saber como trabalham os professores na sala de aula com os alunos, quais são as dinâmicas que se constroem e desenvolvem, que técnicas e recursos utilizam os docentes para permitir melhor apreensão dos conteúdos e mais favorável desenvolvimento de competências (figura 59).

Relativamente a este tema, também existem pontos nas entrevistas aos alunos que se cruzam com este⁵³⁹. No capítulo 8, onde se analisam as entrevistas realizadas aos alunos, as respostas incidem nos mesmos assuntos que os professores aqui analisam, embora nesse caso, seja do ponto de vista dos alunos que os problemas se colocam.

⁵³⁹ Nomeadamente o ponto 8.7. *Técnicas e Métodos pedagógicos* e respetivos subpontos, 8.7.1. *O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia* e 8.7.2. *Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores que tiveram*.

Figura 59 – Subcategoria *Técnicas e recursos pedagógicos*



Dada a diversidade de respostas obtidas, consideram-se duas unidades de registo, *Técnicas e estratégias* e *Recursos*, cada uma desdobrando-se ainda noutras (quadro 70).

Quadro 70 – Unidades de Registo da categoria *Técnicas e recursos pedagógicos*

<i>Técnicas e recursos pedagógicos</i>	
Técnicas e estratégias	Trabalho de grupo Articulação dos assuntos com a atualidade Estratégias diversificadas Técnicas ativas Valorização das competências Aulas expositivas Interdisciplinaridade
Recursos	PowerPoint e acetatos Material informático Textos Filmes
Dificuldades sentidas na aplicação de técnicas e recursos pedagógicos	

Na subcategoria *Técnicas e Estratégias*, considera-se a realização de *trabalhos de grupo* como uma atividade que permite a integração e a participação dos alunos de forma mais gratificante, ativa e dinâmica, propiciando o desenvolvimento de competências. Uma professora salienta a utilização de trabalhos de grupo nas suas aulas e contempla essa experiência na avaliação que faz dos alunos. Outra professora lamenta não ter desenvolvido outras estratégias nos últimos tempos, confessando que tem explorado menos outras possibilidades, como os trabalhos de grupo.

<i>Técnicas e Estratégias - trabalhos de grupo</i>
... penso que assim de uma maneira geral (...) a preparação (...) a história do trabalho de grupo e o trabalho de grupo também pode funcionar como um elemento, como um trabalho de grupo em que a parte de observação de sala de aula e isso conta para o parâmetro de avaliação, quando faço um trabalho de grupo assim (...) entrego-lhes (...) um documento com todos os parâmetros que eu avalio (S. O).
... um dos parâmetros é exatamente a observação de sala de aula. Como por exemplo, eles agora para trabalhar John Rawls, eu dei-lhes três aulas, em que eles estão a fazer trabalhos de grupo e trabalhos de pesquisa na sala de aula, (...) e isso (...) é acompanhado por mim. (...) quis que houvesse determinados parâmetros que pode ser desde trazerem materiais deles à pontualidade ou solicitarem a minha presença (...) isso acaba por estar sujeito a uma avaliação, (...) e isso depois fazer parte de um trabalho que vai ser fundamentado e vai ser apresentado, como pode ser um trabalho de momento (S. O).

Técnicas e Estratégias - trabalhos de grupo

... voltei-me muito para a escrita, para a oralidade, para a comunicação e para a interação na turma (...) Voltei-me muito para isso, trabalho de grupo, oralidade (...) E (...) devia ter feito coisas melhores. Eu penso que a nível de estratégias tenho muito também a aprender (S. A).

A necessidade de ***articular os assuntos com a atualidade*** é sentida pelos docentes como forma de mostrar como a Filosofia é atual e se articula com a vida e os problemas. Duas docentes salientam essa necessidade de adaptação dos assuntos tratados nas aulas às notícias e aos assuntos mais recentes. Outro professor refere as diferenças que encontra nos alunos das gerações mais jovens comparativamente com os mais velhos, o que conduz à necessária alteração das estratégias que utiliza.

Técnicas e Estratégias - relacionar os assuntos com a atualidade

.... todos nós temos que nos adaptar (...) aos novos tempos, estamos numa fase de mudança, estamos numa fase de grande instabilidade a todos os níveis, pedagógico, afetivo, emotivo, axiológico, valorativo (...) e mal de nós se não formos capazes de nos manter atentos... (S. E)

... claro que todos os alunos gostam mais daquilo que os toca diretamente (...) desde utilizar informação atual (...) visionamento de filmes (...) pegar nas experiências que eles têm de trazer para...os interesses deles...e trazer (...) para a escola, e (...) para a sala de aula (...) formas (...) de os cativar (...) e....de fazer ganhar o gosto pela... disciplina, não ser demasiado (...) pedagogo (...) preso aos livros, aos programas, mas ir um pouco mais além (...) ir ao encontro das necessidades deles e fazer com que elas tenham sentido e...fazê-los despertar para a vida...em consciência (S. B).

... eu não sei se haverá assim uma estratégias padrão, ou estratégias padrão. (...) nota-se, quer em relação às áreas delas, às opções de estudos deles, ao plano de estudos deles (...) diferenças às quais é necessário adaptarmo-nos como também ao longo do tempo tem havido diferenças naquilo que é a forma de trabalhar os temas com eles e o modo como eles chegam com a preparação que eles trazem, as bases que eles trazem (...) pelo menos até ao 10º ano. Num passado mais recente era mais fácil pegar em certos temas e sobretudo pegar em certas formas de trabalhar os textos e os temas, hoje em dia tenho visto a necessidade de alterar um pouco essa estratégia. São (...) gerações muito presas, excessivamente presas aos meios audiovisuais, eles têm um outro tipo de solicitações que são completamente diversas dos alunos de há sete, oito, dez anos atrás (...) e isso obriga-nos a mudar as estratégias, a tornar as coisas mais apelativas, às vezes quase que de uma forma visual (S. K).

Muitos entrevistados salientam a utilização de ***Estratégias diversificadas*** que são alteradas ao longo da experiência docente e da diversidade perante os públicos e as situações. Uma docente destaca o trabalho que tem realizado nas aulas ao nível das pedagogias diferenciadas e onde desenvolve trabalhos de grupo, conjuntamente com outras estratégias, cujo papel lhe parece fundamental, já que acha que a diversidade é benéfica e contribui para quebrar as dificuldades:

... Por isso, o que eu estou a fazer, e que parece que fiz no ano passado e estou a fazer este ano, é que as aulas deixaram de ser. Bolsazinhas de experiência....é a maneira como eu estou a trabalhar. (...) a trabalhar em Filosofia, assim, claramente (...) acho engraçado porque por exemplo os meus alunos dizem, e desse turma que é muito boa, dizem, professora, vamos continuar com as nossas aulas normais, porque as aulas normais passaram a ser as aulas em que tudo é diferente, porque de facto estamos constantemente a relevar a própria prática com a colaboração deles (...) Sinceramente, devotaram-se à causa da Filosofia e não tenho neste momento nenhum aluno problemático na turma. Mesmo os alunos mais difíceis acham que esta forma de trabalhar não lhes permite sequer pensar em não trabalhar (...) porque estamos em permanente interação, quer seja grupal, quer seja individual. Muitas vezes fazemos trabalho individual, por exemplo, uma leitura de texto, uma consolidação, é trabalho individual, um sublinhado essencial, uma construção de apontamentos é trabalho individual, e partimos, por isso, (...) num bloco de noventa minutos, nós chegamos a ter cinco, seis, sete estratégias diferentes, leitura individual, partilha dos apontamentos ou dos sublinhados essenciais, atividade a dois, acaba a atividade a dois, comunica-se os resultados, os resultados vão ser ponto de partida para a atividade de grupo, atividade de grupo, começa a atividade de grupo,

atividade de grupo é preciso uma pequena exposição teórica para conceitos novos, faço uma exposição teórica, retoma-se a atividade de grupo e o resultado é que ao longo de noventa minutos nós fazemos não sei quantas atividades diferentes de uma forma absolutamente natural, por isso não é aquela situação de, estou aqui, ponto um, ponto dois, ponto três, não, pronto, e claro que se eu tiver previsto que são seis atividades e só fizemos três, pois claro que é um percurso e o percurso está perfeitamente correto e bem conseguido, independentemente de serem seis, sete ou oito, tenho uma previsão de roteiro, mas essa previsão de roteiro nunca é para uma aula (...) é uma previsão de frequência que pode ser concretizada num espaço de noventa minutos e eu posso fazer previsões, mas posso às vezes não conseguir concretizá-las. Até porque correu bem melhor do que eu esperava (...) e então aquelas atividades que eu tinha previsto não se concretizaram porque uma delas deu origem (...) a um debate, a uma discussão, a um questionamento e então acabámos por não avançar, mas ao não avançarmos, não perdemos tempo, ganhamos imenso tempo em termos de qualidade. É (...) de facto uma nova experiência claramente inovadora para mim também (S. R).

Outra docente também confessa a sua motivação no campo das pedagogias diferenciadas e que é resultante da heterogeneidade de alunos.

.... interessante por um lado, difícil por outro (...) mas é um desafio. (...) desafio que tem que implicar obviamente um investimento em pedagogias completamente diferenciadas (...) As turmas são cada vez (...) mais heterogêneas e multiculturais (...) o que exige.... a tal multiplicidade e diferenciação pedagógica e (...) como quase todos os colegas, eu tenho metodologias ou as pedagogias mais verbais, com base no dizer, a distinção, a explicação, o diálogo, debates, eu faço muitas vezes debates (...) as pedagogias mais intuitivas, mais ligadas ao mostrar, aos audiovisuais, uso muitas vezes filmes como pretextos para abordar as problemáticas... (S. E)

Outra professora assinala a necessidade de alterar as técnicas no decorrer das suas práticas letivas, devido à experiência que tem acumulado ao longo de muitos anos e que lhe permite adaptar-se aos alunos mais problemáticos.

... ao longo (...) destes vinte e um anos (...) vamos aprendendo, vamo-nos adaptando, os alunos são os mesmos e são outros (...) uma vez que as realidades também mudam, a sociedade tem mudado muito (...) temos que nos adaptar às problemáticas... (S. B)

Outro professor destaca como é necessário adequar as estratégias de acordo com os alunos de cada turma, correspondendo às suas necessidades e respondendo às suas dificuldades.

... Às vezes confronto-me muito com a situação de eles acharem excessivamente visuais e portanto aí, sim, há uma necessidade muito grande de alterar estratégias, os próprios manuais por vezes tentam fazer esse tipo de sugestões, trabalharmos mais a partir de suportes visuais, de filmes, de pequenos excertos, de imagens, isso é sempre qualquer coisa que eu tento fazer com eles, até muito por causa dos conceitos artísticos, vou sempre buscar qualquer coisa que esteja relacionada com a pintura, com a escultura (...) obrigar a pensar a partir de uma outra fonte, eles normalmente são muito recetivos a qualquer coisa que esteja relacionada com os meios audiovisuais (...) em termos de novas tecnologias, também muito.....há sempre uma sugestão muito forte nos nossos....nas nossas estratégias e nos nossos modos de trabalhar os conteúdos (...) não me é tão evidente que eles sejam recetivos a isto, as pesquisas através da Internet.....o problema deles reside muitas vezes no facto de eles terem dificuldades genuínas ao nível da pesquisa, independentemente da fonte de pesquisa que eles estejam a utilizar. Eles sentem-se muito perdidos, não sabem o que pesquisar, não sabem como pesquisar e têm uma grande dificuldade em selecionar os conteúdos informativos das pesquisas que fazem, o que é que efetivamente é importante, o que é que é importante para este trabalho e para este conceito, o que é que já é informação acessória (...) ao nível da metodologia de trabalho, sinto cada vez mais dificuldades em apoiar os alunos porque eles sentem-se muito perdidos nesse terreno. Eles estão, ficamos muitas vezes com a sensação que eles estão muito habituados a trabalhar de uma forma desordenada com a intenção de mostrar, apenas de mostrar que estão a trabalhar, que estão a fazer coisas. (...) E isso é uma dificuldade que cada vez mais se nota nos alunos, pelo menos ao nível do 10º ano (S. K).

Uma professora enquadra a multiplicidade das temáticas constantes nos programas de Filosofia, que podem ser pesquisadas e desenvolvidas pelos alunos. A docente diz que é necessário encontrar outras formas de trabalhar com os discentes em que sejam eles próprios a participar mais e a envolver-se nos projetos.

... o programa pede valores éticos, políticos, religiosos, tantas coisas interessantes que eles podem pesquisar (...) a interculturalidade que é sempre importante porque lhes permite um certo crescimento e até se calhar uma evasão aos preconceitos.....vendo outras culturas com outras religiões, (...) que podem fazê-lo viajando pela net ou podem fazê-lo com filmes ou podem mesmo, que é outra possibilidade de trabalho de projeto, podem idealizar uma visita de estudo, eles é que constroem o mapa dessa visita, o professor, quer o diretor de turma quer o professor da disciplina, ajuda na execução dos objetivos e os miúdos vão a Marrocos ver as mesquitas, ver outro tipo de roupa, outro tipo de valores, e isto pode-se fazer na Filosofia, pode-se fazer na Matemática, pode-se fazer em todas as disciplinas, este tipo de atuação, que é pôr os alunos a aprender pela descoberta, descobrindo, e isto não é necessariamente o professor sempre a fazer perguntas, perguntas e eles a darem respostas, não é isso! É o professor entender (...) o que é que aquela turma e dentro daqueles grupos que foram constituídos, que eles constituem os grupos (...) geralmente de acordo com empatias entre eles (...) perceber o que é que eles querem descobrir, para saber isto, descobrir se isto é assim, ou se não é assim, podia ser de outra forma. (...) e canalizar o tema, um conteúdo do programa ou um subconteúdo do programa para essa aprendizagem por descoberta. És um apoio, um orientador (...) Depois apresentam e fica logo decidido a forma como apresentam também, negociada. Porque (...) tem essa parte, a avaliação que eu faço com os meus alunos quando entregam essas estratégias (...) esses modelos de aprendizagem, pressupõe uma negociação da avaliação logo com eles, em que eles dizem, eu vou querer apresentar o meu trabalho num livro, num texto, num portfolio, num powerpoint, vou fazer, que já fizeram (...) algumas pessoas fizeram a pesquisa e depois fazem uma exposição... (S. Q)

Para esta docente, é necessário enquadrar as teorias pedagógicas socráticas com a realidade atual, para possibilitar a integração e o entusiasmo dos alunos, provocando-lhes alterações que sejam efetivas. Sem essa parte de partilha entre alunos e professores, o objetivo de levar os alunos a pensar e a problematizar as próprias atuações, não se pode realizar. As mudanças constantes no ensino e na escola e que resultam de alterações nos governos e nas políticas, também não ajudam nada, adianta ainda a docente.

... É por isso que, apesar de alguma inovação que é necessário trazer para a escola como estes métodos, estas estratégias diferentes, há uma parte que é uma parte que vem desde sempre. Sócrates já nos ensinou e é aquela que é necessário sempre implementar, que é levar o aluno a perceber porque é que está a fazer aquilo, porque é que quer fazer aquilo (...) o que é que pode depois dizer sobre aquilo que viu, analisou, observou. Como é que vai aplicar aquilo tudo? (...) se a Filosofia ficar vazia desse conteúdo, ela vai perdendo cada vez mais o lugar dela, porque o mundo hoje é tão veloz, é tão veloz que nós não nos podemos sentar na cadeira da ociosidade a refletir e a fazer com que os nossos alunos, ao ouvir as nossas preleções, cheguem a grandes conclusões. Isso não existe! Já não temos hipótese de fazer isso, que não são esses os valores que eles agora querem, exercitam. Eles estão preparados mentalmente para outro tipo (...) de veículo para o conhecimento, e o professor tem de estar consciente disso, e atuar (...) de forma a permitir que os alunos não percam o comboio. (...) continuo a dizer que o lugar da educação é a partilha. Se não houver partilha, isto não muda nada, nada muda, é só fogo de artifício, vem um governo (...) remete (...) para determinadas linhas de gestão que são essencialmente economicistas e é só fogo de vista. Nada está a ser alterado nem a ser modificado. Há mais violência nas escolas, há mais bullying, situações de bullying que as escolas não estão preparadas (...) para gerir nem para perceber nem para lidar.....há miúdos com problemas gravíssimos, que se suicidam, cada vez há mais miúdos que se suicidam, jovens.....miúdas que ficam grávidas jovens, e tudo isto decorre da ausência da interioridade e da partilha, da ausência da partilha e dos valores (...) A partilha é que é importante na Filosofia (S. Q).

Outras professoras salientam também a importância da dimensão socrática que o ensino deve ter, onde o professor surge muito mais como um mestre facilitador das

descobertas, que orienta os alunos e os leva a descobrir por si próprio os conceitos e as aprendizagens:

... na prática (...) aquilo que eu tento fazer é utilizar aquilo que o Sócrates fazia (...) que era a interpelação (...) é ir buscando dentro deles (...) algumas questões, algumas interrogações que já lá existem (...) tentar também que eles ganhem autonomia (...) e vão à procura de informação por eles próprios, fazendo pesquisas, e depois....a utilização daquilo que é o manual, os textos (...) dos próprios filósofos ou outros textos que os manuais ou que eu considere importante trazer para a aula (S. I).

... eu acho muito engraçado, nós em Filosofia, temos de ir às origens, a ágora, o Sócrates, a ironia, a maiêutica como método realmente de despertar (...) agora comparando isso com a nossa prática (...) viramos cartesianos. Há uma linearidade de pensamento e não circular (S. H).

Também outros docentes referem a necessidade de utilizar estratégias diversificadas. Desses testemunhos, encontra-se a preocupação com as metodologias, a adequação e a melhoria devido a experiências anteriores, constituindo uma pluralidade de metodologias com a intenção de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Utilização de estratégias diversificadas nas aulas de Filosofia

... utilizo muito o quadro (...) ainda sou (...) do tempo mais....antigo, mas penso que é necessário (...) a interação...interagir (...) com os alunos (...) promover debates, diálogos constantes, não centrar a aula... em mim mas em sim cada um....todos são importantes (...) utilizo, por vezes utilizo acetatos (...) fundamentalmente é isso (...) Fichas, textos (...) redes conceptuais (...) que fazemos em conjunto.... (S. B)

“(...) a mesa redonda... (...) O trabalho de grupo, às vezes. (...) o filme. Passar o filme e depois fazer o debate do filme, após ao filme, aulas de debate (...)” (S. D)

“Eu...quanto a estratégias, eu sou muito....eu improviso muito (...)” (S. G)

... eu costumo usar diversas estratégias. Como a minha área de eleição é também.....um percurso paralelo que eu tenho é Teatro, eu costumo utilizar muito a situação dramática e dramatização de situações, muito na aula de Filosofia. (...) há algo incontornável que é a exposição (...) mas paralelamente à exposição de ideias, eles trabalham muito em grupos, a pares, que em Filosofia em gosto mais de trabalhar a pares do que em grupos muito alargados. (...) gosto (...) de debates, a aula de Filosofia propicia esse tipo de atividades (...) faço muitas pesquisas com eles, os problemas que estão mais em voga na atualidade, a questão ambiental e depois tentamos enquadrar isso com noções filosóficas. (...) o que é que eu faço? Em relação às dramatizações, (...) há um tema (...) a estudar, depois eu proponho isso, eu faço em mesa redonda e eu proponho uma situação que é dramatizada, eles vão (...) para o centro e expõem-se, depois os colegas discutem aquilo que viram e as situações que os colegas improvisaram. (...) é uma estratégia (...) e eles percebem aí nesse tipo de intervenção que a Filosofia tem a ver com a vida deles (S. J).

... ao longo destes anos tenho também aprendido muita coisa relativamente àquilo que eu considero que é a inovação pedagógica e a pedagogia experimental eu tenho feito muitas experiências pedagógicas (...) e tenho usufruído imenso do prazer de as fazer e tenho visto muito bons resultados... (S. R)

“Sim....a minha experiência em relação às estratégias na sala de aula têm a ver com o seguinte: eu realmente procuro diversificar as estratégias (S. Y).

... As técnicas que eu costumo mais utilizar nas aulas são: a análise de texto, discutir e debater a partir de respostas a outras questões sobre esses textos, é sempre orientado por três ou quatro questões e depois uma parte livre para eles poderem expressar também um pouco a sua opinião num debate oral; trabalhos escritos, sempre com apresentação oral, para mim é fundamental, nunca fiz trabalhos escritos sem apresentação oral; trabalhos individuais ou em grupo; recurso às transparências, há uns anos atrás era muito comum, agora o powerpoint de vez em quando mas nós só temos uma sala de multimédia lá disponível (...) nem sempre é possível (S. M).

... eu penso utilizar estratégias o mais diversificadas possíveis, e....como eu às vezes costumo dizer, só me falta já fazer é o pino. Mas a verdade é que às vezes (...) nem a diferença de estratégias resulta (S. P).

... mas o que eu acho em relação ao nosso trabalho, é que (...) nós temos de diversificar em termos de estratégias, não há outra hipótese (...) e eu penso que isso já está a acontecer (...) quando os professores fazem formação em moodle para poder disponibilizar on line os materiais para os alunos acompanharem a disciplina e os materiais agora são tantos (...) eles podem ver pequenos filmes no U-Tube que estão relacionados com as nossas matérias....podem consultar sites ou podem fazer (...) outros textos para além dos textos que estão (...) no manual adotado (...) por aí temos necessariamente (...) que utilizar as novas tecnologias (...) na sala de aula, a utilização do....próprio PowerPoint e do quadro interativo, o quadro interativo francamente (...) não sei trabalhar com ele (S. T).

Utilização de estratégias diversificadas nas aulas de Filosofia

... Eu acho que a monotonia é mau (...) o professor utilizar sempre a mesma estratégia, seja ela qual for, é mau, a diversidade é um bem em si mesmo. Claro que há matérias, há circunstâncias que aconselham mais umas estratégias que outras, depende, mas à partida, eu acho que a diversidade é uma qualidade. Mas não acredito que haja uma estratégia única.....que seja a salvação... (S. Z)

... o debate é uma das estratégias (...) que eles também gostam, quer ele seja previamente, quer (...) ele seja improvisado com todos os aspetos negativos mas que há que aproveitar e dar-lhes a volta (...) trabalhos de grupo, trabalhos de grupo pode ser levá-los a estudar um tema que eu praticamente nada disse sobre ele... (...) Por exemplo, como pode ser a confirmação de coisas que já se falaram (...) Eu uso fichas, por exemplo, quando eles estão sentados dois a dois, aproveito a ficha em diade... (...) Que pode servir também de teste formativo, mais até do que de teste formativo para ver como é que eles estão, do que propriamente de diagnóstico. Para mim, a ficha serve mais para isso. (...) sim, utilizamos várias vezes.....utilizo também atividades em que o manual esteja presente... (S. O)

... A nível de sala de aula, nós recorremos muito à análise de textos, também elaboramos muitas fichas de trabalho, nós trabalhamos aqui na escola por equipas pedagógicas, e há sempre um que é o responsável pela equipa naquele ano, que marca as reuniões sectoriais, que depois são feitas atas dessas reuniões, em que dividimos o trabalho (...) o que é que queremos fazer e depois cada um de nós tem uma parte. Fazemos fichas de trabalho, também muito de PowerPoint, também costumamos fazer PowerPoint, é conforme as matérias. Normalmente dividimos tarefas, mas (...) temos produzido muito material. Temos tudo isso em suporte informático na escola, porque nós temos uma pasta na escola que é o hipibric e então temos lá todo esse material de 10º, de 11º, temos espaço para esse material... (...) (S. CC)

... as estratégias que eu utilizo, eu utilizo estratégias que são sempre as mesmas.....eu tenho que expor, eu tenho que interagir com os alunos, em termos de diálogo, eu tenho de os pôr a fazer trabalho autónomo (...) Basicamente é isto....e não estou.....e não me estou a imaginar a fazer outra coisa. Por exemplo, trabalhos de pesquisa, os nossos alunos ainda estão a desenvolver aspetos da matéria.....eles ainda não perceberam, não é bom para eles irem à Internet, a um site, fazerem copy paste e entregarem-me um trabalho assinado por eles (...) é isto que acontece se nós avançarmos para trabalhos de pesquisa. E eu suspendi os trabalhos de pesquisa quase na totalidade porque....eu sei como é que é. (...) é eles perceberem que não é isto que nós queremos. (...) Pode ser bom para eles trabalharem para a nota. Mas não é bom para eles porque não estão a aprender (S. G).

“Estratégias (...) comecei com estratégias diferentes (...)” (S. U)

A multiplicidade de experiências que resultam de muitos anos de ensino, onde já se ensaiaram diversas possibilidades é um fator positivo, segundo uma inquirida. De acordo com o seu testemunho, a necessidade de utilizar diversas estratégias deve-se à intenção de motivar os alunos, dando-lhes ferramentas possíveis para que estes melhorem o olhar com que posteriormente ficarão desta disciplina.

... eu cada vez estou mais estou mais convencida que é muito bom ser velho (...). Porque temos muita experiência (...) nós próprias já usámos muitas experiências, esta maturidade de vinte e tal anos de serviço para mim é muito reconfortante, porque eu já posso lecionar (...) já tenho mais ferramentas ao meu dispor, já as posso utilizar com...não digo com segurança, mas com um bocadinho mais de segurança, e (...) ser rápida (...) nas mudanças de estratégia, porque eu acho que os nossos alunos, ou se calhar somos nós que os estamos habituando mal, isto depende da perspetiva, mas (...) o que é facto é que eles (...) estão habituados (...) ou requerem (...) na fase em que estão do seu próprio desenvolvimento (...) que se variem as estratégias, que não se mantenham (...) a nível da própria aula (...) da questão dos noventa minutos até (...) eu gosto muito de....ao mudar de temática, ao mudar de uma unidade, mudar também as estratégias....porque se nós olharmos para o percurso deles, eles estão cá muitas horas do dia, e....acabam por ganhar rotinas, e essas próprias rotinas são más, até para aquilo que nós ensinamos em Filosofia. (...) as estratégias (...) não é propriamente o que é que é uma boa ou uma má estratégia, é (...) a capacidade de ir variando as estratégias, (...) não criar, não criar muitas.....eu não queria dizer rotinas, porque as rotinas também fazem parte (...) e eles também têm que ter algumas rotinas (...) se é sempre tudo diferente, também as coisas não funcionam, mas (...) não fiquem demasiado dependentes de uma ferramenta... (S. I)

Um professor salienta como o trabalho que se desenvolve na sala de aula e a sua proximidade aos alunos são fatores muito importantes, assentando na necessidade de

personalizar e adequar as metodologias a cada aluno. Nesse sentido, o docente destaca como essa dimensão é fulcral para que a influência da Filosofia na vida futura dos alunos seja uma realidade.

... Estas são mais ou menos as técnicas que eu uso, agora sempre orientadas com um objetivo que é a relação professor-aluno, isso para mim é fundamental. Essa relação de confiança professor-aluno. É fundamental para que o saber filosófico e a atitude filosófica apareçam. Se não houver essa boa relação professor-aluno, eu penso que a Filosofia para eles não passará da aquisição de um conjunto de conhecimentos, mas que não os ajuda a criar uma atitude filosófica perante a vida. Quando eu digo uma atitude filosófica, digo uma atitude mais pensativa, assertiva, que apresente e proponha soluções para os diversos problemas que vão surgindo na vida e no mundo do trabalho, orientando diretamente para os valores (S. M).

A preocupação com a diversidade de estratégias que permitam chegar a cada aluno, atendendo às especificidades de cada um deles, é manifestada também por outra docente, que salienta a importância do acompanhamento contínuo que deve ser feito com os alunos.

... as estratégias que eu utilizo é tentar simplificar (...) chegar até eles, à linguagem deles, os conteúdos da disciplina, uso muitas fichas de trabalho, muitas fichas de trabalho, fichas realizadas na aula fundamentalmente, mas que depois corrijo em casa. É uma carga de trabalhos porque eu nunca me vejo livre dos papéis, eu não sei como é que hei de dar a volta a isto, mas acho que isto é fundamental, porque depois eu corrijo (...) muitas vezes corrigimos no caderno e é com base nisto que eu depois sei que eles vão conseguindo obter notas positivas nos testes, eu sei que sim. Porque eles têm muita dificuldade em fazer resumos, em fazer autonomamente, consultar outras fontes que não sejam muito dirigidas e (...) esse trabalho de correção das fichas em que eu dito, dito respostas, que é muito complicado porque eles não conseguem acompanhar a escrita, mas esse trabalho é muito útil, muito útil nos resultados que eles vão obtendo (S. AA).

Uma professora confessa que existem ainda poucos recursos que possam ser utilizados através dos meios informáticos.

... O professor tem de utilizar tudo o que vai aparecendo por aí, por exemplo na nossa área, uma coisa que eu acho que infelizmente não existe é nem em qualidade nem em diversidade, são materiais que se possam utilizar (...) nas aulas. Acho que há pouca coisa (...) o que há ainda é muito pouco. E (...) acho que é uma área que (...) as editoras, os autores, etc, (...) deviam insistir realmente nisso. (...) eu falo por nós, as outras áreas não sei como é que é (S. P).

Outro subtema é a utilização de **Técnicas ativas**, que mais uma vez contribuam para integrar a Filosofia na prática, motivando os alunos e salientando uma dimensão da Filosofia que é por vezes desconhecida. Nesse sentido, alguns docentes pronunciaram-se sobre a necessidade da utilização de técnicas que permitam o diálogo e a troca de impressões, os debates e o visionamento de filmes como formas de adequar os conteúdos programáticos às motivações e aos interesses dos alunos.

Utilização de técnicas ativas nas aulas de Filosofia

... em primeiro lugar, para indicar as técnicas pedagógicas específicas, eu julgo que utilizo as Técnicas pedagógicas ativas, que é comum com os colegas, que utilizam o debate, o diálogo, o trabalho de grupo, para além da aula expositiva cada vez menos, o processo dialógico, a metodologia dialógica é cada vez mais utilizada por forma a motivar os alunos, nem sempre é fácil (S. E).

Utilização de técnicas ativas nas aulas de Filosofia

.... Debates. Debates que se proporcionem. E os alunos do 11º ano notam muita diferença em relação ao programa de 10º ano. Porque o programa de 10º ano é bom para debate, uma parte da Ética, dos Valores, da Estética. O programa de 11º ano....a Gnoseologia, a Lógica, não dá para fazer debates na Lógica...(...) Só na parte da Argumentação e da Retórica, porque depois a Gnoseologia e a Epistemologia....o sentido da existência Humana também dá, sobre a Ciência, alguns....mas no geral são muitos autores. São muitos autores e tivemos muito tempo com os autores. Nós temos que dar.....no 10º ano temos que dar Descartes, David Hume, fazer a oposição de pois entre Descartes e David Hume, temos de dar Popper, primeiro temos de dar a indução, depois temos de dar Popper, temos de dar muitos autores e os alunos queixam-se um bocadinho da diferença de metodologias do 10º para o 11º ano. E eu acompanhei a turma de Ciências e Tecnologias, acompanhei-os desde o 10º ano, e eles diziam muitas vezes, oh professora, este ano não se faz um debate, oh professora, este ano não há assim um filme que a professora tenha visto e que esteja adequado aos conteúdos, porque no ano passado, no 10º ano, ou porque foi uma altura em que passaram muitos filmes, adequavam-se aos conteúdos do 10º ano e eu relacionava e aconselhava a que fossem ver, e este ano estas turmas dizem assim, a professora este ano não fala de filmes. (...) Não havia assim nenhum adequado, ou pelo menos, que eu conheça, adequado aos conteúdos do 11º ano. E então eles notaram (...) essa diferença (S. CC).

... Agora os debates, fiz debates (...) a experiência dos debates é muito engraçada. Os alunos dizem que gostam muito de debates, mas nós temos de pensar (...) o que é que se pode efetivamente fazer antes do debate, porque senão, o debate não é nada (...) o que nós temos feito.....eu pessoalmente procuro sempre a relação aos temas, por exemplo, os temas objeto de debate têm (...) de ser controversos, pode ser a pena de morte, já tenho feito sobre a pena de morte, pode ser a existência de Deus, mas eu tenho sempre de lhes fornecer previamente (...) alguma preparação. Por exemplo, nós este ano no 10º ano fizemos um debate sobre a existência de Deus, logo até no início para apresentar a disciplina e até para lhes dar a ideia que vamos discutir, vamos argumentar, vamos ver posições diferentes, e isto significa o quê, como é que se pode operacionalizar.....e o que é que acontece, eu pedi-lhes para eles prepararem em casa alguns argumentos (...) livremente, que eles pensassem mas tinham de se preparar em casa argumentos e tinham que escrevê-los minimamente. (...) e o que é que eu verifico sempre que faço debates, é que se este trabalho prévio de preparação não for feito, aquilo que resulta e aquilo que é efetivo depois acaba por ser muito pouco. E o mesmo se passa por exemplo em relação à pena de morte, (...) quando se debate um tema como a pena de morte, que normalmente, curiosamente eles são a favor da pena de morte...(...) É. É muito engraçado. (...) a tolerância (...) eles defendem a tolerância para com eles, mas a intolerância para com os outros. É muito curioso. (...) eu procuro realmente que eles façam sempre ou uma pesquisa prévia ou uma sistematização dos argumentos onde....este trabalho anterior tem sempre que ser feito. (...) em termos de gestão depois do debate na aula (...) eu já fiz experiências diferentes, algumas com alunos a moderarem os debates, já eu própria...posso ser eu a moderar, dependendo um bocadinho das turmas (...) E também de como é que eles interagem entre eles. Já houve debates muito interessantes, outros menos interessantes, com as turmas melhores, as coisas normalmente são mais substantivas, e é muito mais interessante. Por exemplo, há certo tipo de alunos, este ano na turma A tinha essa sorte, que gosta (...) de ter opiniões e de apresentar as suas ideias. E (...) eu acho que aquilo que é compensador para um professor de Filosofia é termos na aula alunos que (...) conseguem exercer criticamente o seu pensamento e apresentarem posições, não só as suas posições pessoais, como posições críticas em relação àquilo que os colegas estão a dizer. Isso é interessante. Eu, por exemplo, este ano, no 10º, fiz, depois de ter dado a Filosofia toda, o primeiro capítulo, a apresentação da disciplina, fiz um debate sobre a questão de....se era útil, se não era útil. E foi interessante, porque (...) estes em particular, estes alunos que eu tinha são alunos que (...) pretendem continuar a estudar, são turmas de Ciências, mas mesmo assim, estávamos no final do 1º período, mesmo assim, muitos deles foram capazes de argumentar (...) favoravelmente com argumentos pertinentes, e também com argumentos interessantes. (...) em termos das estratégias ainda, eu procuro fazer, e isso acho que é talvez a coisa mais importante, é ser muito rigorosa nas orientações que dou aos alunos na aplicação de qualquer estratégia. (...) se eu lhes peço um trabalho, (...) a menos que lhes dê liberdade total, o que nunca acontece, eu defino claramente, por exemplo, e defino depois uniformemente, o número de páginas, o que é tamanho da letra para ser igual para todos, a estrutura do trabalho, (...) quando é uma coisa mais fechada, até digo (...) têm de abordar este e aquele ponto, eu dou (...) orientações, mesmo quando são trabalhos mais criativos, dou orientações sempre para os trabalhos. (...) outra coisa que eu acho importante que são fichas, eu faço fichas, digamos só parciais, com partes da matéria. Eu acho que dão aos alunos uma possibilidade que é perceberem, (...) em relação a certos temas mais restritos, o que é que estão a acompanhar e o que é que não estão a acompanhar. (...) outra coisa que penso que é importante e que me preocupa, é a correção de todas as coisas. Seja dos trabalhos, dos trabalhos de grupo, portanto, eu previamente forneço-lhes os critérios de avaliação dos trabalhos, portanto, eles sabem exatamente quais são os itens, o que é que é fundamental, (...) como é que vão ser avaliados, mesmo quantitativamente o que é que vale (...) a criatividade e a reflexão pessoal, o que é que vale por exemplo, os aspetos formais, estruturação, correção formal, o desenvolvimento do tema....eu procuro (...) ser precisa nas orientações que dou, e acho que ao nível da correção, mesmo quer das fichas, quer dos testes quer de qualquer atividade que se faça em sala de aula, é muito importante eles terem esse feed-back (...) perceberem exatamente o que é que deviam ter feito e não fizeram. (...) (S. Y).

Eu acho que cada vez, por incrível que pareça, a capacidade de pensar em termos abstratos, acontece mais tarde. Não sei porquê, mas eu acho que com quinze anos pensava em termos abstratos e os meus alunos não têm abstração. E a estratégia terá de ser então darmos aquilo que eles têm, que são operações concretas, transformar as coisas em coisas concretas e conseguir assim que calmamente vão fazendo abstração, mas partindo do concreto, senão....partes do abstrato ou das ideias platónicas não sei de quê, é finito (...) E das aulas sozinha, eu não consigo....eles têm de tocar comigo....aquilo tem de ser uma orquestra, tenho de sentir que a música, que todos eles estão afinados e que estão ali, senão não faz sentido nenhum.....e depois, passa-se para o lado filosófico, progressivamente...(...) estou desde há pouco tempo, mas estou a gostar. Eles trabalham coisas a pares com o menino que têm ao lado, com a menina que têm ao lado e depois viram-se para trás e têm um grupo de quatro. E isso faço cada vez mais. Há ideias gerais que vão para o quadro (...) brainstorming....todos dizem coisas sobre aquilo, depois há um pequeno trabalho que eles fazem a dois e depois esse trabalho a dois é transformado num trabalho a quatro, também com outro trabalho a dois do grupo que entretanto se forma (...) Então, na proximidade e eu uso muito o conceito de proximidade porque a escola tem andar de cima e tu estás no andar de cima e fazes barulho e perturbas as aulas do andar de baixo, portanto, não dá para estar a fazer muito barulho com cadeiras e mesas, e é interessante, portanto há sempre um porta-voz dos quatro que diz aquele que fez e lê, ou pode ser em debate e toda a gente comenta e toda a gente fala e toda a gente expõe e toda a gente se manifesta que é o que eu acho que é importante. Eles não podem estar sentadinhos a ouvir-nos falar...(...) Eles têm de estar ativos" (S. BB).

Um professor pretende melhorar e aperfeiçoar sempre os métodos e as técnicas, reforçando o uso nas suas aulas de metodologias práticas. A descrição da metodologia utilizada pelo docente revela uma faceta criativa da Filosofia que permite grande abrangência, já que são os alunos e não o professor, que preparam e desenvolvem os assuntos que são apresentados nas aulas⁵⁴⁰. Esta metodologia prática foi adaptada de um autor norte-americano (Eric Mazur), como o professor refere:

... há dois anos que estou a afinar a minha metodologia, a partir do momento em que descobri um autor americano que se chama Eric Mazur, que não é de Filosofia, mas que faz um trabalho que eu achei que podia resultar muito na Filosofia. E é um trabalho que eu considero (...) tão humanista, da linha humanista, mas que vem de uma área, esse professor vem de uma área que não é humanista (...) que são as Ciências Exatas (...) esse célebre debate, e (...) ele chama a sua metodologia Pears Instruction (...) a instrução entre pares, (...) essas teorias (...) que defendem a aprendizagem colaborativa e de projeto (...) E (...) a partir dessa descoberta, comecei nas aulas a praticar a aplicação dessa metodologia ao ensino da Filosofia... (S. L)

O docente salienta que tem obtido resultados positivos com este método em que são os próprios alunos a preparar e a dar as aulas, embora sempre com a sua supervisão.

Tenho vários, vários, vários testemunhos, e de facto para mim é um orgulho saber trabalhar com os alunos que o ano passado não eram, de facto, excepcionais, aliás eram turmas que ninguém queria e agora, passado dois anos de trabalho com eles, chego à conclusão que....que de facto eles gostam da disciplina, se houvesse no 12º ano, escolheriam. Isso para mim é o maior prémio que.....que me poderiam dar (S. L).

As dificuldades dos alunos são colmatadas com o uso desta metodologia, diz o professor, já que a participação ativa que lhes é exigida na preparação e apresentação dos temas da aula, lhes dão outro conhecimento dos assuntos que estão a tratar, possibilitando em simultâneo o desenvolvimento de competências.

... eles são alunos com dificuldade, de meios difíceis, o que à partida diria insucesso escolar (...) mas que no meu caso não acontece. Não acontece. (...) eu consigo, com a Prática Filosófica inverter, digamos, que esse destino social (...) que estava traçado pelas famílias, pelo contexto económico e social da cidade onde eu trabalho (S. L).

O funcionamento das aulas de Filosofia através da adequação deste método é explicado pelo docente e processa-se da seguinte forma:

... a primeira aula do ano é a mais importante, que eu costumo dizer que é quando lhes dou a bíblia, eles fartam-se de rir, mas (...) é quando eu explico como é que vai funcionar, eles, o início é difícil, eu também tenho (...) uma explicação que costumam utilizar quando falo com colegas mais próximos que é, no início, no primeiro período, eles odeiam, no segundo período detestam e no terceiro período simpatizam comigo (...) Simpatizam, mas isto estamos a falar do 10º ano. No 11º, no primeiro período, já gostam, no segundo período gostam muito e no terceiro do 11º ano adoram-me. Temos esta progressão,

⁵⁴⁰ A este respeito e por sugestão do próprio, foram entrevistados também alguns dos alunos deste professor. Os excertos dessas entrevistas, bem como a análise que delas se fez, encontram-se no capítulo 8, ponto 8.7.2.1. *Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores – alunos jovens.*

tanto que (...) têm feito uma grande pressão junto do Conselho Executivo para ter Filosofia no 12º ano (S. L).

Sendo as estratégias utilizadas neste processo diferentes das que se utilizam comumente nas aulas, o professor tem de explicar todos os pormenores aos alunos e deixar muito claro o que pretende deles.

... tenho que utilizar outras estratégias (...) de estímulo. (...) Que estratégias utilizo? (...) decidi parar, parar as aulas, a leçãoção, digamos assim, normal, e falar sobre o método. (...) eu estive duas aulas (...) cento e oitenta minutos, a falar sobre o método que utilizava, porque eles não percebiam. (...) o Eric Mazur vai também no mesmo sentido. (...) o Eric Mazur trabalha em Harvard, Harvard que tem o sistema todo. (...) quem tiver dinheiro (...) o ensino privado, pode fazer tudo em Harvard, desde o início até ao ensino superior. E no início, quando ele aplicou isto, diziam, ah, o professor, o professor não dá as aulas, o professor não faz nada (...) os alunos é que dão as aulas, ele é que ganha (...). No início, também, isto é preso (...) por ter e por não ter (...) No início, ah, dá as aulas pelos apontamentos (...) que ele preparava as aulas, as tais planificações que os professores têm de fazer, tinha à frente da secretária e de vez em quando olham para ali (...) então dá as aulas pelos apontamentos. (...) e então foi isso que eu decidi fazer, (...) vamos parar e vamos levar os alunos à consciência. Então estive-lhes a explicar tudo ao pormenor, e eles iam fazendo perguntas. (...) se eles não estivessem interessados em perceber, eu não teria levado cento e oitenta minutos. E fizemos autênticos debates sobre isso. Obviamente não sai no teste, obviamente que (...) não é concretizável depois. Mas o resultado que eu depois tive, é interessantíssimo que os alunos de facto tiveram negativa, por exemplo, estou a lembrar-me de um caso que teve quatro... Teve quatro, e no teste a seguir teve dezasseis. (...) foi uma subida do outro mundo, do outro mundo (...) Precisamente porque ela não compreendia o que é que se estava a passar a nível metodológico, e (...) por exemplo, ela estava sentada e limitava-se a ouvir os colegas a apresentarem os temas, o professor a esclarecer, não tirava apontamentos. Como é que ela podia encaixar aquela matéria toda? O truque desta metodologia de projeto e de autonomia é precisamente o de saber tirar apontamentos. Então com esta turma tinha de fazer como se fosse na escola primária, atenção, escrevam este apontamento, eu falo mais devagarinho, não dito mas falo mais devagarinho, então eles tiram. Enquanto que os outros já estão mecanizados e sabem que quando se escreve uma coisa no quadro é para apontar, quando o professor faz uma intervenção é para escrever (...) foi esta dificuldade, que depois quando chegam ao teste obviamente não têm material para estudar, foi isso, foi este trabalho metodológico que eu fiz com eles. (...) Porque eles não têm métodos de estudo e é preciso que alguém decida perder cento e oitenta minutos para (...) E para as outras disciplinas também. (...) Os outros colegas vieram todos agradecer-me. Depois, isto, toda a escola soube porque eu, não digo o artigo todo, mas uma boa parte do artigo, eu dei aos alunos. Fotocopiei e dei aos alunos (...) e lemos aquilo na sala de aula, analisamos, discutimos (...) Depois (...) foram mostrar aos professores todos (S. L).

Uma professora diz que é fundamental a utilização do diálogo como estratégia, destacando como, para dialogar, há que estar de frente para os outros, diante deles, e assim, começa sempre por alterar a colocação das mesas e das cadeiras na sala de aulas.

... No primeiro momento é o diálogo, aprender a dialogar. (...) Eu só aprendi a dialogar, dialogando. (...) eu continuo a dizer que aquelas salas, aquelas salas para Filosofia, aquelas salas em que eles estão todos de costas uns para os outros, que não se olham (...) é já uma forma de não filosofar, de não dialogar. Esta fase já é nula. Porque eles não se veem, falam uns para as costas dos outros, nunca vão aprender a escutar. (...) Ora essa forma de estar na sala de aula já limita completamente o diálogo. Precisam de aprender a dialogar (S. H).

Para esta professora, uma função importante da disciplina de Filosofia é ajudar a fomentar o diálogo entre as pessoas e por isso desenvolve essa postura na sala de aula.

... eu penso que hoje, esta função da Filosofia num primeiro momento fundamental, é aprender e ensinar essa aprendizagem da forma de dialogar, a arte até, que se fala (...) a arte de dialogar, e, para isso, essa é a atitude filosófica propriamente dita. Qual é a atitude filosófica fundamental? Primeiro, saber escutar, segundo, sair (...) da sua verdade individualista e única, absoluta, eu é que tenho razão, eu é que sei (...) e conseguir entender os conflitos como fazendo parte do crescimento individual e coletivo, mesmo com os conflitos e os problemas....e entrar, superar, limar o conflito para entrar no entendimento. E isso é o que se faz através do diálogo. (...) Ponto de partida.....ponto de partida (...) E depois de aprenderem a dialogar na turma (...) o grupo de turma é um pouco um microcosmos dentro de um macro (...) Cada vez mais com a imigração, a nossa escola está cheia de imigrantes, cada vez mais (...) a diferenciação....então, o diálogo é o caminho fundamental, eu penso que....e demora muito....

através desse diálogo, muito rico, porque vai surgindo as diferenças, é isto, exprimem-se as diferenças ao nível do diálogo e esse convívio com as diferenças é de facto uma coisa realmente cada vez mais esse objeto mais comum da humanidade que é o tal diálogo intercultural...(...) Que é importante para viver uma aldeia global...(...) Cada vez mais. (...) a estratégia (...) para mim, é essencialmente essa. É (...) o diálogo e depois, através do diálogo, o ser crítico (...) o ser crítico, não aceitar passivamente tudo o que se tenha, as imagens que veem nos media (...) E há que desenvolver realmente (...) essa atitude crítica perante as imagens publicitárias, perante a própria publicidade, perante (...) a informação, como é que ela é veiculada, porque é muito viciada (...) nós vemos uma coisa no jornal e acreditamos, mas não, saber questionar e isso é muito importante. Para fazer o quê? A tal cidadania ativa, porque se não temos uma cidadania passiva, pode-se questionar se é cidadania ou não (S. H).

Outro professor salienta a colocação dos problemas filosóficos como estratégia eterna e sempre adequada no contexto das aulas de Filosofia.

... Estratégias? Uma estratégia muito simples (...) é fazê-los esbarrar com os problemas, colocar-lhes problemas. Não de dizer-me, como é que se podem colocar problemas, não é apresentar os problemas de uma forma académica, já tratada pelos filósofos (...) é colocá-los perante uma situação concreta que levante um problema filosófico. Porque ao contrário do que muitas vezes as pessoas pensam, os problemas filosóficos.....de facto, nós temos que raciocinar muitas vezes de uma forma abstrata e a partir de situações concretas.....porque as situações concretas levantam problemas filosóficos. Há situações da vida das pessoas que as leva a colocar a questão de qual é o sentido, qual é o sentido, porque é que eu existo? E isso coloca-nos perante situações concretas. Às vezes a morte de uma pessoa muito chegada, muito querida, próxima, jovem, etc, e a estratégia fundamental, porque não há grandes segredos aqui, não é preciso ter grandes discursos teóricos para isto. A estratégia é colocar as coisas da maneira mais natural possível, à maneira de Sócrates. Eles estão a dizer uma coisa e porquê, a pergunta fundamental, porquê? E depois, como eu disse há pouco, à medida que o aluno vai respondendo, nós vamos levantando objeções, nós já estamos mais treinados para isso, somos professores de Filosofia, já temos objeções às respostas que eles dão, porque eles têm respostas pouco articuladas, não sabem onde é que estão as objeções, não sabem as dificuldades daquilo, vamos pondo obstáculos, pondo obstáculos para que o aluno depois faça aquela ginástica para resolver os próprios obstáculos (...) em que começa (...) Por exemplo, uma estratégia muito simples, é fazê-los deparar com problemas, e os exemplos, partindo de situações concretas. E ter uma linguagem sempre muito, muito, muito clara. Mas deixá-los falar, deixá-los começar a falar. Não é deixá-los dizer tudo o que querem, é disciplinar também a discussão, mas começar a fazê-los meter a cabeça de fora (...) ousar dizer as coisas, ousar articular as ideias, pensando nos problemas filosóficos (S. V).

Outra inquirida destaca a importância de fornecer aos alunos as ferramentas que os levem a pensar por si próprios. Nesse sentido, lembra que a aula é conduzida pelo professor, que utiliza os meios que entende para ativar os alunos, levando-os a pensar por si próprios, e a ultrapassar preconceitos, estereótipos e ideias feitas.

.... ainda não percebi porque é que não utilizam o diálogo, ou notícias de jornais, ou (...) porque é que, no 10º ano, utilizam de tudo, texto....no 10º ano, a minha prática é, das duas uma: ou discuto com eles e obviamente dou-lhes referências no manual porque eles ficam muito perdidos e andam por exemplo, no 1º Período a discutir muito zangados e muito perdidos, porque não sabem onde é que não de estudar. E quando lhes digo que aquilo que eles pensam é importante e as conclusões a que chegam, são importantes, eles (...) não acreditam (...) e acham que eu ainda sou mais maluca do que eles pensavam que os professores de Filosofia eram (...) e resulta. O que eu quero é que eles pensem. O que eu quero é que eles se deem conta que o conjunto de preconceitos e estereótipos que têm, e vêm carregados deles, têm tantos, tantos, tantos, tantos, tantos (...) Mas também tem a ver com a idade, mas têm que se dar conta. (...) porque parte tudo do bom senso, é evidente que eu penso as coisas, mas...parte do bom senso e não creio que exista para (...) este tipo de atividade (...) uma forma de....nenhum tipo, ou nenhum conjunto (...) de técnicas e métodos. É claro que existem algumas técnicas (...) para pões um aluno a falar tens de te deslocar para o outro lado, por forma a que ele fale... de maneira a que todos oiçam, sabes que deverás utilizar o quadro de determinada maneira, sabes que deverás fazer a pergunta (...) pela afirmativa e numa perspetiva aberta por forma a que eles emitam (...) a...sua opinião, mas a interagires com eles, com a proximidade que é requerida à Filosofia, para que resulte, há um conjunto de fatores que são mesmo imponderáveis (...) e que têm que acontecer (...) E que são (...) eu nem sei muito bem.... (S. C)

As técnicas relacionadas com a expressão e a comunicação aplicadas às aulas de Filosofia são referidas por outra professora.

... eu andei metida para aí numas ações de formação (...) ligadas às técnicas explicativas e expressivas, de expressão corporal (...) sempre que posso meter a minha colherada, meto. E meter como, por exemplo, por vezes vivenciarmos a situação com o corpo, da expressão corporal (...) fazemos isso e depois partirmos (...) para a explicitação teórica daquilo que aconteceu, isso (...) é possível, (...) como também começar no fim da aula a passar por três momentos, uma fase de aquecimento que pode ser um aquecimento específico como pode ser um aquecimento inespecífico, também pode ser através de um conteúdo mesmo (...). Como não. Pode ser uma atividade (...) de estar no início, estar na porta por exemplo e o aluno ir entrando e eu cumprimentá-lo de forma diferente (...) como pode ser eu dizer-te uma frase e depois tu vais sussurrando (...) haver, utilizar diversas técnicas (...) para que se sinta que há um começo naquela aula, (...) um início, e que esse início seja de facto um aquecimento mental, um aquecimento mental intelectual. (...) muitas vezes pode não ser no fim, mas nunca deixar de fazer momentos de avaliação (...) de retroação. (...) pode ser também (...) por questões que se lançam, pode ser questões que se lançam em termos de conteúdos, pode ser questões que se lançam mais ao nível da pessoa, então como estás (...) sentes-te diferente agora ou não, achas que aprendeste alguma coisa ou não, mais do que dizer então o que é que ele disse (...) tento fazer isso (S. O).

Para outro professor, as metodologias que se empregam nas aulas, sejam quais forem, devem alicerçar-se sempre em pressupostos de rigor nos conteúdos e na linguagem, fatores determinantes no caso de uma disciplina como a Filosofia:

.... suponho que as metodologias que se empregam, algumas estão tipificadas nos manuais (...) a gente aprende isso depois se consegue por em prática ou não as realidades objetivas que são um pouco diferentes dos princípios teóricos e fundamentalmente o que eu procuro são dois aspetos, primeiro, o rigor, acho que é imprescindível em qualquer disciplina, na nossa em particular, na nossa porque somos os dois de Filosofia, na nossa em particular, o rigor, quer linguístico quer de conteúdos é imprescindível. (...) E basicamente esses são os meus dois princípios, o rigor nos conteúdos e sobretudo na linguagem, acho que isso é fundamental, não se pode transmitir conhecimento, muito menos Filosofia, fazendo tábua rasa da linguagem técnica, e depois entendo que as coisas simplifiquem porque os alunos cada vez são mais novos (S. N).

Outra subdivisão é a **Valorização das competências**, tão reforçada no programa desta disciplina, aqui apresentando-se como aquisição de capacidades na disciplina de Filosofia. Uma professora destaca o trabalho que tem realizado a esse nível com os alunos no âmbito das pedagogias diferenciadas, onde salienta a especificidade de tratamento prestado a cada aluno, assim como os resultados que tem obtido.

Técnicas e Estratégias – Pedagogias diferenciadas – Vantagens de desenvolver as competências

.... comecei a utilizar pedagogia diferenciada já com muita frequência (...) trabalho muito com (...) planos diferenciados para a aula, dando aos alunos a possibilidade de fazerem (...) as suas escolhas, em termos de atividades didáticas e abrindo assim um meio de (...) diferenciação pedagógica, permitindo que os seus veículos de aprendizagem sejam diferenciados, mas que os objetivos sejam comuns, que consigam alcançar com tempos diferentes, resultados idênticos, privilegiando também cada vez mais a avaliação de desempenho e então nestes últimos três anos (...) tenho estado a trabalhar utilizando claramente uma pedagogia diferenciada. O que é que isto significa nas minhas aulas, significa que (...) os alunos têm cada vez espaço, as minhas aulas são cada vez mais um espaço de gestão de aprendizagens em que eu procuro privilegiar mesmo as aprendizagens que sejam mobilizáveis, mobilizáveis em termos trans-disciplinares, mobilizáveis para a vida e tanto quanto possível, que lhes permita ascender à meta-cognição, ou seja, de facto, eles consciencializam cada vez mais os mecanismos da sua própria aprendizagem, (...) tenho estado a trabalhar muito dessa forma e tenho descoberto eu própria também que a Filosofia é de facto o espaço privilegiado para trabalhar desta maneira, porque com turmas que eu acompanhei, em dois anos por exemplo, eu consegui ao fim do segundo ano que os alunos produzissem pequenas dissertações e grandes dissertações e médias, de muita, muita qualidade, não só qualidade literária, mas qualidade também ao nível do cruzamento (...) da informação já com uma apropriação do sentido muito pessoal. E estou bastante fascinada com os resultados que tenho conseguido obter fazendo esta experimentação, é mesmo experimentação pedagógica, claro que funciona muito bem nalgumas turmas, noutras menos bem, eu este ano tenho uma turma onde funciona espetacularmente, tenho outra turma onde funciona mais devagar, porque é uma turma de Tecnológicos e (...) não tem a mesma facilidade em aderir a este projeto da diferenciação, mas tenho estado também a trabalhar ao nível da diferenciação com essa turma, é uma turma essencialmente (...) de meninas, (...) muitas vezes perdem-se um bocadinho na possibilidade.... na possibilidade de serem autónomas (...) e precisam um bocadinho mais (...) de serem direcionadas, enquanto os outros já trabalham muito por conta deles com os roteiros, estas precisam muitas vezes de uma direção mais concretizada para além daquela que já está nos próprios planos de trabalho porque não conseguem com tanta facilidade usar a sua própria autonomia, autonomia que....que eu lhes dou (S. R).

... eu passei a trabalhar (...) de uma maneira diferente, fazendo diferenciação pedagógica a sério nas...nas minhas aulas. E depois faço avaliação de desempenhos (...) vários instrumentos de registo, grelhas de observação de percurso, a nível individual, grelhas de observação de atividade de grupo, grelhas de observação de trabalho de grupo mesmo, de resultados de trabalho de grupo, evidentemente que também avalio produtos (...) avalio percursos mas também avalio produtos, teste, normalmente, só faço um teste por período e dou ao teste um peso mínimo, porque os trabalhos são muitos e de bastante qualidade. (...) no período passado, os alunos desta turma fizeram trabalhos que foram apresentados no auditório, na semana da adolescência, trabalhos que foram, desde a ciência, por isso acabámos por abranger o programa todo que nos faltava ainda, foram desde a ciência (...) ao tema problema com a tolerância (...) eram cinco trabalhos, (...) eu convidei turmas de Filosofia e os nossos colegas de Filosofia para irem assistir e quando chegaram ao fim, disseram mas nós não podemos levar os DVDs para irmos dar as nossas aulas com isto, porque a qualidade dos trabalhos, foram todos feitos na aula, todos, integralmente feitos, a não ser filmagens, porque ainda por cima eles fizeram apresentação em múltiplos suportes, por exemplo, o mesmo trabalho (...) tinha uma filmagem feita por eles no exterior, depois um bocadinho de PowerPoint, depois teatro realizado ali no próprio auditório (...) houve pessoas (...) grupos que fizeram o trabalho em quatro formatos, na apresentação havia quatro formatos diferentes, muito, muito, muito bom mesmo, com uma qualidade absolutamente excepcional, quer do ponto de vista dos conteúdos apresentados, quer do ponto de vista da forma, do formato escolhido, e foi tudo trabalho da aula, por isso, todos os conteúdos foram trabalhados comigo na aula, eles fizeram uma pesquisa, eu selecionei...eu trouxe-lhes...eu levei muitos livros meus, houve um ou outro dia que fomos para o centro de recursos, mas eu levei praticamente a biblioteca para a sala de aula, por isso eu levei grande parte dos meus livros, e eu ajudava-os a escolher, olha este livro aqui, eu própria sentava-me e dizia, este livro aqui tem uma coisa muito, muito boa para o teu grupo, este aqui, ia passando, eles depois vinham perguntar, selecionavam conteúdos, corrigia conteúdos com eles, os que tiveram teatro, pois corrigia-lhes as falas (...) Estamos a falar de alunos do 11º ano. (...) fazemos (...) eles sabem. O ano passado fizemos as primeiras experiências (...) eles sabem, eles trabalham com roteiros, sabem que estamos a fazer diferenciação pedagógica, sabem que o roteiro lhes traça o caminho, mas eu estou permanentemente com eles, por isso eles sabem que agora vão ler este texto e vão fazer aquela atividade, sozinhos e a seguir vão ler outro texto e vão fazer uma atividade a dois...e a seguir vão selecionar entre duas atividades o que é que querem, e depois temos o momento de dúvida conceptual e então aí entro eu e respondo para a turma toda, mas eu estou permanentemente com eles, a andar de grupo em grupo sempre, por isso eu estou de facto sempre no...no meio deles, eles chamam-me, vou ver com eles as consultas, vou ver com eles, digo, isto aqui não te vai interessar nada se calhar, porque já é um nível de profundidade que nós não vamos ter tempo de ir por aí, procura (...) uma coisa (...) que seja mais abrangente, e.....é uma linguagem que eles já entendem completamente e que vão construindo e vão criando uma grande, grande autonomia, isso é que eu acho extraordinário, é mesmo a mudança de capacidade de gestão do tempo e das aprendizagens do ano passado para este ano, é.....impressionante (S. R).

Da utilização das pedagogias diferenciadas que privilegiam a valorização das competências em cada aluno, obtêm-se resultados que podem ser muito gratificantes, especialmente no caso da disciplina de Filosofia. Ao valorizar as competências, salienta a docente, os alunos adquirem ferramentas que aplicarão noutras situações e não esquecerão, como acontece mais facilmente com os conteúdos.

... Deixei de privilegiar conteúdos, os conteúdos são instrumentos que eu utilizo para chegarmos à aprendizagem. Mas passei (...) a privilegiar competências e depois a sua expressão nos desempenhos, por isso transformo cada conteúdo ou vários conteúdos num conjunto de competências que considero fundamentais, entre elas, a mais importante de todas que é de facto ensinar aos alunos como é que, partindo de informação, nós podemos chegar a um poder extraordinário que é o de pensar sobre a informação, articulando essa informação, tendo capacidade de analisar a informação para podermos fazer seriações próprias e a partir do momento em que seríamos temos capacidade de fazer sínteses. Por isso, digamos que este é assim o percurso de base (...) para pensar, nós precisamos de informação, mas precisamos de trabalhar informação. Análise e síntese são dois instrumentos fundamentais, duas competências fundamentais, e entre a análise e a síntese vamos conseguir chegar à apropriação do sentido, à escolha, à seleção, à apropriação do sentido e finalmente, à dissertação, com a construção de argumentos e temos estado a investir muito nessa competência que é a do pensamento, muito usando o modelo de racionalidade argumentativa, aliás trabalhei isso muito com eles, para eles perceberem por que é que a racionalidade argumentativa, tal como a nova retórica nos fala dela, o próprio conceito de razão, quando Meyer diz que no fundo comunicar, argumentar, é criarmos de facto uma negociação entre homens, a comunicação é um espaço de negociação (...) e os alunos acharam esta frase, porque eu trabalhei-lhes muito o sentido da frase, acharam que esta frase era (...) muito o lema daquilo que é o sentido da apropriação do pensamento como forma de comunicarmos. É para podermos negociar uns com os outros, para (...) estarmos sempre a diminuir o espaço que nos distancia e torná-lo cada vez mais próximo através dessa negociação. E esse foi um trabalho que fiz por exemplo muito este ano, no 11º ano, foi pegar na Lógica contemporânea, comecei pela Lógica contemporânea, esqueci completamente a Lógica formal antes de eles saberem verdadeiramente o que é que era a Lógica contemporânea, e a partir da Lógica contemporânea com a racionalidade argumentativa, ligação à racionalidade científica, ligação à racionalidade filosófica, conceito de razão, conceito de razão ligado à verdade, à biodegradabilidade da verdade em Edgar Morin, fiz todos estes cruzamentos e depois então fomos olhar para a Lógica formal como uma forma restrita, ordem, separabilidade e Lógica, demos este texto exatamente para eles perceberem e para eles perceberem que no nosso contexto complexo uma dimensão ordenada, separada, onde (...) os valores (...) são...dualitários e nada mais, não nos serve (...) como modelo de pensamento. Então, a partir daqui, eles tornaram-se muito capazes de construir eles próprios modelos de pensamento a partir desta dimensão de racionalidade argumentativa (S. R).

Diz ainda a docente que os efeitos que este trabalho conjunto entre professores e alunos permite obter, refletem-se na imagem que os alunos terão da disciplina de Filosofia e dos seus contributos para formar melhores pessoas e melhores cidadãos.

Penso....quase poderia dizer, tenho a certeza, que estes alunos vão sair da escola sem sombra de dúvida, a achar que a Filosofia foi um instrumento de consolidação de Cidadania, de consolidação de uma consciência crítica, de uma consciência avaliativa, apreciativa e principalmente de uma consciência muito clara de que a adolescência é um tempo muito especial porque é um tempo em que eles começaram a opinar, a ter capacidade de construir argumentos e encontraram, com a Filosofia, eles encontraram imensas razões para que a adolescência fosse positiva e boa. Eu acho que isso é talvez o meu (...).....a minha grande coroa de glória foi termos conseguido mostrar isso e estes alunos (...) tive outros alunos, alunos soltos pelas turmas, (...) mas (...) este grupo é um grupo que não tenho nenhuma dúvida que a Filosofia lhes deu esta forma positiva de viver a adolescência (S. R).

Muitos inquiridos falam de **aulas expositivas**, a respeito das quais as opiniões se dividem. Alguns professores consideram que as aulas podem ser em parte expositivas, embora contendo a possibilidade de desenvolvimento de outras estratégias que diversifiquem e enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem. As aulas expositivas podem ser demasiado maçadoras para os jovens, sobretudo se forem longas e ocuparem todo o tempo de aula. Alguns professores manifestaram-se contra este modelo de aulas:

Considerações a propósito de aulas expositivas - Aspetos negativos

... Para mim, as aulas (...) passaram a ser muito diferentes (...) eu deixei praticamente de dar aulas expositivas, passei a dar momentos expositivos, por isso dou.....ao longo de uma sessão de noventa minutos eu posso dar dois, três momentos expositivos, consoante a necessidade, mas aulas expositivas mesmo, integralmente, eu acho que deixei de dar, com alguma pena minha, porque eu acho que as aulas expositivas (...) quando correm bem, são sempre um grande entusiasmo (...) para quem dá, porque a gente também gosta de se ouvir (...) e às vezes faz grandes brilharetes quando está a expor (...) tenho pena (...) dessa parte, mas é uma pena profundamente egoísta, porque a verdade é que os alunos estão a lucrar muito mais (...) com a minha forma de trabalhar que é no meu deles, com eles, sempre, eu deixei de utilizar a secretária do professor, não, não a uso nunca, nunca em nenhuma circunstância, e de facto passei a estar no meio deles a fazer a gestão das aprendizagens com eles (S. R).

.... a experiência de aulas expositivas é muito maçadora para um aluno jovem (...) ele não consegue escutar (...) uma aula expositiva durante 90 minutos. Pode ter é uma exposição dialogada e aí o diálogo também é importante. No entanto, não pode ocupar os 90 minutos, de maneira nenhuma. (...) embora seja interessante a exposição dialogada (...) a pergunta lançada pelo professor e a resposta dada pelos alunos, e....ao contrário, mas (...) isso não pode ser feito (...) durante 90 minutos, senão (...) torna-se extremamente cansativo e eles acabam (...) por desligar. (...) Desligam... (S. D)

Agora as estratégias (...) eu acho que hoje em dia nem sequer é possível aquele género de aulas tradicionais como nós tínhamos ou tivemos (...) do género, o professor sempre a expor, etc, não, não é de maneira nenhuma possível (S. P).

No entanto, para outros docentes, nem tudo era negativo nas aulas expositivas, havendo aspetos que se devem salvaguardar e conservar.

Um professor salienta a importância que estas aulas podem ter quando são organizadas e bem lecionadas, provocando efeitos positivos. Para este docente, não são o tipo de aulas para desenvolver em todos os momentos, mas devem realizar-se sempre que seja necessário, denunciando a espécie de preconceito que se tem desenvolvido à volta deste tipo de aulas.

Também outro docente diz que a explicação dada pelo professor é mesmo fundamental, já que, por muitas estratégias diversas que se utilizem, existem assuntos que têm mesmo de ser apresentados e explicados pelos professores.

Considerações sobre aulas expositivas - Aspectos menos negativos

“(...) eu não me passaria pela cabeça passar a vida a fazer aulas expositivas, mas também não vejo nada de errado numa exposição. (...)” (S. Z)

... Não deixo de fazer aulas expositivas, embora se sinta que é completamente impossível fazer uma aula expositiva ao longo dos noventa minutos (...) Mas há sempre uma parte, há sempre um bocado em todas as aulas, mas o momento expositivo é um dos momentos que acontece... (S. O)

.... o meu método mais comum, nessas aulas de noventa minutos, é uma pequena exposição, não mais de vinte minutos e depois, sempre uma ficha de trabalho, ou então, a construção de um texto prático sobre um tema (S. M).

... já me aconteceu fazer ações de formação em que estou na posição de aluno e o que naquele momento esperava era uma bela exposição, alguém que supostamente sabe sobre aquele assunto, explicar, expor durante meia hora e o que acontece é que as pessoas parece que têm vergonha de fazer uma exposição e dão umas fotocópias e pronto, e agora vamos todos discutir....e depois não temos nada para discutir porque os conceitos ainda não foram clarificados, etc. Eu nas aulas não tenho esse tipo de problema, eu sou capaz de fazer uma exposição durante meia hora, durante noventa minutos, provavelmente noventa minutos é muito tempo, divido (...) procuro que a exposição seja dialogada, que pelo meio eu faça perguntas aos alunos, que eles tenham facilidade em interromper e digam quando não estão a perceber, e claro que depois utilizo outras estratégias e claro que depois utilizo outras estratégias porque o trabalho de grupo também se faz ou debates, etc. Mas à partida não há uma estratégia milagrosa, não.....um aluno pode ser tão passivo, tão acrítico, durante um trabalho de grupo ou um trabalho de projeto que durante uma exposição do professor. E também não é impossível que o aluno genuinamente sabe, tenha a inteligência dele a funcionar ao máximo durante a exposição do professor.....ele pode nem fazer nenhuma pergunta, nem apresentar nenhuma opinião e no entanto estar a refletir, aquilo pode-lhe mudar a vida, e um aluno, e eu já disse muitas vezes, um trabalho de grupo pode ser totalmente passivo, nãoà partida, não há uma estratégia que nos salve, nem aos alunos nem aos professores, depende da atitude do aluno, depende também do modo como o professor põe em prática as coisas (S. Z).

... E depois o diálogo com o uso da palavra, com o uso plural da linguagem, é fundamental, e não se pode fugir a ele. (...).....agora às vezes preciso de 30-40 minutos para falar com os alunos, se deixarmos interromper, de deixarmos fazer uma pergunta (...) Eu tenho que expor. (...) como é que por exemplo, o conceito de imperativo categórico entra na cabeça daqueles alunos se eu estiver autonomamente a ler um texto do Kant? (...) Ou se eu os mandar para a Internet saber o que é que o Kant diz ou o que dizem os autores sobre o imperativo categórico? Tem de ser a minha linguagem a descer ao nível deles, e muitas vezes também os nossos manuais não fazem bem isso, que eu vejo muitas vezes uma linguagem nos manuais muito pouco acessível para os alunos (S. G).

Outro docente salienta ainda a importância da participação e do interesse dos alunos, pois de nada serve haver estratégias e propostas múltiplas, por parte dos professores, se os alunos se desligarem da escola e não tiverem interesse por coisa nenhuma:

.... provavelmente para o ensino ser eficaz, conta mais a atitude do aluno do que a do professor, eu acho que é mais fácil um bom aluno aprender com um mau professor, do que um aluno médio ou fraco aprender com um bom professor...(...) Porque a ideia é que, para que a aprendizagem tenha sucesso não depende tudo de nós encontrarmos uma metodologia muito boa, uma estratégia muito boa que chega aí e seja qual for a atitude do aluno, seja qual for o passado dele, consiga milagres (...) eu posso ter excelentes estratégias, posso ter excelentes métodos e se o aluno não trabalhar, não se empenhar, ou às vezes empenhando-se, mas se trouxer um conjunto de dificuldades do passado muito grandes, as minhas estratégias não servem de nada (...) Eu até posso conseguir numa turma e não conseguir noutra e o meu trabalho ser bastante semelhante, eu posso ter dado o litro nas duas turmas, mas por fatores não imputáveis a mim, numa consigo cem por cento e noutra não consigo.....como é que a instituição se propõe uma meta destas e o meu desempenho bom, muito bom, excelente, suficiente, é medido em relação a um referencial destes? Assim, a priori.....isso faz-me impressão....não consigo perceber, porque, por muitas boas que sejam as técnicas, por muito bom que eu seja, depende sempre de fatores que nós não controlamos, nomeadamente dos alunos.....valoriza-se o aluno numa parte da conversa e depois esquece-se... (S. Z)

Na **Interdisciplinaridade**, implica-se o trabalho conjunto dos docentes de diversas áreas disciplinares, com a intenção de articular e trocar impressões sobre os vários

conhecimentos e conteúdos programáticos que se relacionam. Esta atividade torna-se muito importante e gratificante, quer para alunos quer para professores. A possibilidade de construir materiais conjuntos, quando as aulas são interdisciplinares, é mencionada por professoras que falam desse envolvimento de alunos e docentes e das múltiplas possibilidades que se proporcionam com docentes de outras áreas, enquadrando os assuntos tratados com as outras disciplinas, mostrando que afinal, os conhecimentos se podem interligar.

Técnicas e estratégias pedagógicas - Interdisciplinaridade

... em relação às aulas interdisciplinares, nós costumamos construir (...) materiais, (...) se é para fazer interdisciplinaridade com a professora de Biologia, (...) quando eles dão o tema da Clonagem e depois precisam de falar também sobre a Ética, normalmente nós produzimos também alguns materiais que depois entregamos à professora. Por incompatibilidade de horários, muitas vezes não é possível estarmos presentes na aula do outro professor, porque estamos ao mesmo tempo a ter aula. A nível (...) do Português, quando fiz interdisciplinaridade (...) construí com uma colega de Português algumas questões, algumas fichas que os alunos fizeram, ela própria selecionou (...) um excerto do sermão do Padre António Vieira para os alunos analisarem e procurarem depois (...) comigo, os tipos de argumentos ali presentes. Normalmente nós não temos conseguido ir às aulas do colega. (...) é mais uma partilha de materiais, eu fiz também com os miúdos um questionário para eles fazerem às professoras de Biologia e de Físico-Química, em relação (...) ao estatuto do conhecimento científico e depois eles trazem as respostas e normalmente fazem uma síntese de como é que aquilo correu, as aulas interdisciplinares, não tem sido possível (...) estar presente nas aulas.....é difícil, é difícil porque nós temos muitas turmas (S. CC).

... os alunos produziram matérias com a ajuda das professoras, quer minha quer da professora de Português, sobre essa questão, sobre o discurso publicitário, sobre as estratégias da argumentação, sobre a estrutura do texto argumentativo, portanto, essa parte trabalhámos em conjunto com Português, que são...alguns temas são comuns (...) Depois, no 3º período, com Físico-Química....eu tive uma turma este ano, de Ciências e Tecnologia, em que tinham professores estagiários, eram duas professoras estagiárias, e então elas tinham de fazer um trabalho lá para a universidade, e então propuseram aos alunos fazer um trabalho sobre o ciclo da água...um trabalho interdisciplinar em que os alunos tinham de apresentar a água potável.....os vários ciclos da água, e então houve trabalhos muito giros que fizeram, e pronto, com os conteúdos que aprenderam em Filosofia, em Biologia, em Físico-Química, portanto, para nós, a questão do método científico, tudo isso elas utilizaram.....os trabalhos ficaram muito giros, depois houve a apresentação no Auditório...(...) Dar visibilidade.....exatamente. E eles gostaram muito de fazer esse trabalho, foi muito produtivo. E onde eles utilizaram os conceitos que foram adquirindo nas várias disciplinas (S. DD).

No categoria *Técnicas e Métodos Pedagógicos*, enquadra-se a subcategoria **Recursos** (quadro 70). As respostas dos professores contemplam vários recursos que são apontados como mais comuns. Algumas professores referem a projeção de **documentos em PowerPoint e acetatos** nas aulas de Filosofia.

A este respeito, um docente questiona a utilidade ou a validade da utilização de documentos em PowerPoint nas suas aulas:

“Eu sou mais eficaz se expuser a matéria num PowerPoint do que se a expuser num quadro? (...)” (S. G)

Projeção de Documentos em PowerPoint e acetatos

“PowerPoints, de vez em quando (...) acetatos e aí também fiz, no primeiro período, com aulas interdisciplinares de Português, a propósito do tema da Argumentação (...)” (S. DD)

... este ano já utilizei três montagens de PowerPoint sobre três temas, um para o Fórum sobre Ciência e Religião, fiz para o Fórum e depois apresentei na escola, e os outros sobre o programa; recurso a entrevistas com pessoas cá fora, também orientadas com questões preparadas,....convite a pessoas para irem lá, por exemplo, ainda há dias convidei a Associação dos Empresários (...) sobre a questão o desemprego e o mundo do trabalho. (...) Para o 11º. Sobre os temas ético-políticos, o mundo do trabalho, o problema do desemprego. Então convidei uma pessoa para ir lá falar um bocadinho sobre isso (S. M).

... este ano fiz um PowerPoint sobre a Gnoseologia, porque acho que é um tema complexo de abordar. E não sei porque é que eles ficaram fascinados com a apresentação, gostaram da imagem, mas aquilo tornou-se mais um momento lúdico e depois para aprender, para consolidar (...) voltámos aos textos, voltámos à escrita (...) aquilo parece que foi assim um momento à parte, uma divagação, um momento lúdico, mas não foi por ali que eles sentiram que aprenderam ou pelo menos que....aprenderam de outra maneira. Mas depois para assimilar e para consolidar não foi por aquela via (S. AA).

... Utilizei PowerPoint este ano pela primeira vez e preparei toda uma aula sobre os Direitos Humanos, aliás, várias aulas, várias aulas, várias fases, sobre a História dos Direitos Humanos, sobre os Direitos Humanos, e constatei uma coisa: (...) não se pode fazer um uso abusivo, nem dos filmes nem do PowerPoint (...) se não exigir da parte deles uma atividade com esses materiais, dividir materiais, mais ou menos, uma atividade e depois um complementar, não resulta. (...) porque eles têm atitudes, ah, o PowerPoint, a professora depois passa-nos isso e está a andar. (...) isto é um desafio contínuo (...) como todas as estratégias, por si só as novas tecnologias (...) a questão é que elas não resultam necessariamente por serem novas tecnologias (...) o que parece que é um engano (...) a minha escola vai ter tudo aliás, a questão não passa por aí, é que de facto não chega, é preciso ter tempo para fazer esses materiais, porque eles não existem aí, não existem... (S. U)

A utilização de **Material informático** para apoio nas aulas de Filosofia começa a ser também mencionada⁵⁴¹ por alguns professores inquiridos. Alguns docentes já utilizam os computadores portáteis da escola para os alunos efetuarem consultas bibliográficas. Outros professores confessam abertamente que enfrentam dificuldades na utilização de meios informáticos. O problema que reside na utilização de materiais tecnológicos e dos meios e recursos necessários à sua aplicação também é referido por outros professores, que destacam que por vezes os materiais não funcionam, ou funcionam mal e obrigam os docentes a perder tempo.

Para outra professora, de nada servem os recursos tecnológicos quando os alunos não estão interessados em colaborar nem em aprender.

utilização de material informático pelos professores nas aulas de Filosofia

“No ano passado fiz uma formação em moodle na intenção de dinamizar as aulas de outra forma e acho que o impacto, o resultado foi bom. (...)” (S. T)

... Utilizo também agora já muito os portáteis para consulta. Agora nós já temos....aqui na escola podemos levar os portáteis para dar a aula (...) ou podemos ir para o Centro de Recursos onde também temos ao mesmo tempo os computadores (...) e a documentação necessária, entre os meus livros, os planos de trabalho onde eu já integro textos, os computadores portáteis, os computadores do Centro de Recursos para investigação e a documentação do Centro de Recursos (...) tenho documentação, recursos materiais suficientes (...) para que os alunos trabalhem muito bem (S. R).

... aqui nós também utilizamos muito as novas tecnologias...(...) computadores (...) vídeo-projetores.....passagem de filmes, debates de filmes, construção mesmo de materiais também nessas áreas... (S. P)

⁵⁴¹ Sendo de referir que as entrevistas foram realizadas em 2008 e a utilização de material informático e de computadores portáteis nas aulas se desenvolveu muito mais a partir dessa altura.

utilização de material informático pelos professores nas aulas de Filosofia

... uma aula com portáteis é sempre uma aula que (...) os estimula, e como me parece (...) que a quantidade de informação que eles têm é cada vez maior e de pior qualidade, o nosso trabalho na sala de aula com eles, pode ser interessante em termos de seleção e de dar um sentido à informação que eles encontram. (...) vamos fazer uma pesquisa (...) sobre as questões da Bioética (...) que é um tema que nós podemos trabalhar no 11º....aquilo é um mundo (...) e é um mundo muitas vezes, de lixo. (...) eu tenho notado diferença (...) na Internet, cada vez encontro mais informação que (...) não tem valor. E mais necessidade, eu própria, de arranjar uma maneira de selecionar o que é que vale a pena (...) nós vamos ter necessariamente de começar a entrar em sites de referência, e em vez de procurarmos o tema de forma aberta, vamos procurar (...) há cinco sites que falam sobre a bioética e é estes que nós vamos. E tentar dar um significado a essa informação (...) eu acho que o professor (...) em geral tem esse papel e o professor de Filosofia pode ser....por causa do espírito crítico, também pode ser (...) podemos entrar por aí, podemos começar por aí em termos de estratégia (S. T).

Dúvidas sobre a utilização de material informático

.... eu às vezes tenho alguma dificuldade e eu vou explicar porquê. Eu sou uma leiga na informática. Comecei (...) por uma questão de personalidade comecei a pôr isso um bocado de parte. Mas cheguei a uma altura em que tive (...) de dar os primeiros passos naquilo. Talvez isso seja uma limitação que eu poderia ter preparado novas coisas, não sei se seria bom, não sei se seria mau ... (S. A)

... eu inicialmente resisti às novas tecnologias. Há uma tendência para se cair no preconceito porque o bom professor tem de usar as novas tecnologias (...) eu corro riscos de ser penalizado na minha avaliação por não usar tanto quanto determinados senhores entenderem que eu devo usar as novas tecnologias (...), estás a imaginar-me a pegar numa turma de trinta alunos e pô-los a pesquisar na Internet? Ainda por cima sabendo que não tenho garantias de que a sala disponível para isso ... (S. G)

... infelizmente não utilizo muito as tecnologias, porque tenho tido experiências muito negativas em termos de preparar uma aula para utilizar computador e depois.....acontecer qualquer situação, eu estar a contar com a Internet e a rede estar em baixo, eu estar a contar com o moodle e o moodle estar em atualização, não estar acessível (...) eu ter o documento formatado através de um software e depois os computadores dos alunos, uns abrem e outros não abrem, e isso prejudica a aula a acaba por a pessoa se ir defendendo de (...) essas situações e ir evitando que isso aconteça. Nos audiovisuais, às vezes também evito precisamente porque (...) é sempre complicado essa gestão dos espaços....nós temos três salas e muitas vezes, quando há o VHS não há o DVD, depois nós temos o filme em DVD e afinal só é naquela sala que está (...) são mil e um procedimentos que nós temos de ter antes (...) da aula (...) e eu às vezes acabo por dizer que eu gosto do giz e do quadro...(...) Esses não falham (...) se a aula não correu bem, a responsabilidade é nossa, temos que refletir porque é que não correu bem e corrigir. Agora, se a aula falhou por este tipo de ocorrências, nunca sabemos se a nossa prestação foi boa ou má, não dependeu de nós (...) e....eu acho que nós somos uma geração de professores muito... azarada, no sentido em que já não somos do tempo do giz e ainda não somos do tempo da tecnologia, estamos a meio, estamos (...) com um pé num lado, e então (...) nem queremos ser de uma coisa nem.....estamos no meio de dois paradigmas, porque a tecnologia ainda não entrou verdadeiramente nas aulas (...) Porque se entrasse, cada sala normal era um sala que dispunha de meios para nós podermos recorrer, agora todos os manuais têm um manual virtual (...) mas para nós darmos uma aula com base nessa tecnologia, temos que ter todas as condições (...) ter o quadro, ou ter o projetor, ou ter um computador ligado à Internet com projetor para a sala toda... (S. I)

... os recursos multimédia, é conforme a minha disponibilidade psicológica para ultrapassar as dificuldades que se vão levantando na escola, à implementação desses recursos multimédia. (...) uma pessoa tem de ir para a sala com antecedência, tem de montar o estamane todo, as máquinas todas, para passar um powerpoint, para passar um filme, é uma complicação, eu acho que isso é um entrave enorme, enorme, enorme. Eu (...) não sou muito dotada para as máquinas, mas nós também não temos que saber tudo, não temos! Eu vivo um conflito com isto tremendo, porque eu acho que devia haver um funcionário que estivesse vocacionado para isto e devidamente (...) preparado para isto. E não somos nós, porque nós temos tempo, depois acaba a aula, temos de estar ali a enrolar cabos, a meter as máquinas todas onde quer que seja, a confirmar se está tudo bem e isto só pode acontecer se não houver outra aula a seguir. Senão não temos tempo para tal (S. AA).

“... depende muito das turmas, há turmas em que podemos....depende muito do grupo turma que temos, é verdade, mas esse é o perigo das novas tecnologias, por si só não fazem milagres” (S. U).

Para uma docente, existe ainda pouca utilização da *Internet* por parte de alguns professores⁵⁴².

... mas quem usa a Internet atualmente, há poucas pessoas que a usam como ferramenta regular de trabalho. (...) Parece. Parece-me e acho que é mesmo (...) não sei. É a questão do texto (...) Nós somos muito conservadores (...) A nossa burocracia é imensa. A escola funciona um pouco da burocracia da sociedade (...) Ainda há muito valor do texto impresso, escrito. (...) Também na sala de aula, também é uma forma fácil de dar aulas, é mais fácil por os alunos a ler um texto em papel, sentadinhos cada um na sua, e passa o tempo a ler e a analisar, não fizeram não sei o quê, do que por exemplo, dialogar, fazer pesquisa, construir talvez um texto a partir do diálogo... (S. H)

⁵⁴² Mais uma vez se salienta que os factos relatados reportam a 2008, assistindo-se atualmente (2012) a uma situação diversa, já que em praticamente todas as escolas existem computadores portáteis para serem utilizados nas aulas e salas com equipamento informático, todos com acesso à *internet*; também as salas de aula foram equipadas com sistemas de videoprojetor para que os professores possam apresentar documentos em *powerPoint* nas suas aulas.

Um projeto de articulação em rede entre escolas, com os materiais disponibilizados pelos professores, que é acessível a professores e a alunos, é relatado por uma docente.

... um projeto que não é só desta escola, é o acessus...sei que são quatro escolas ao todo (...) acho que eram quatro escolas secundárias do Algarve. E depois, cada disciplina tem um coordenador, que pode inserir materiais e os alunos podem lá ir buscar materiais e há uma partilha pelas várias escolas” (S. CC).

Outro recurso que os entrevistados destacam é a utilização de **textos** nas aulas de Filosofia. O teor dos textos utilizados (literários, filosóficos, poéticos, jornalísticos...) é que pode, por vezes variar, embora a sua aplicabilidade seja reconhecida por praticamente todos eles. Uma docente assinala como o trabalho com os textos seguido de uma síntese feita pelo professor é muito importante, constituindo a base para qualquer aprendizagem na sala de aula. Outras professoras utilizam textos que fotocopiam para os alunos, embora confessem que existem limitações em termos de fotocópias que a escola lhes impõe. Um professor prefere utilizar *textos poéticos e textos literários* que articula com os conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia. Outra docente critica a utilização de textos filosóficos que acha demasiado complexos para alunos muito jovens, confessando também a sua adesão a textos literários e a bandas desenhadas. Outras docentes salientam a importância que dão à análise e à leitura dos textos filosóficos. Para outra professora, o espaço para a leitura na sala de aula é fundamental e propõe que se leia em todas as aulas, nem que seja o próprio manual. Para esta docente, a utilização de textos e a capacidade de contar histórias são fulcrais nas aulas de Filosofia.

Utilização de textos nas aulas de Filosofia

.... eu trabalho muito (...) com textos (...) eles participam muito, fazem trabalhos de grupo, dão algumas aulas.....as sínteses, eu procuro muito fazer sínteses (...) acho que o aluno deve ficar sempre com uma síntese orientadora. A síntese funciona (...) como, no fim, é uma ponte cognitiva para outras aprendizagens (...)eu penso que as sínteses vão no fim enriquecendo toda a estrutura cognitiva e (...) vão funcionar como pontes para novas aprendizagens. Eu acho que isto é fundamental (...) Que os alunos tenham pontes para novas aprendizagens. Porque o aluno às vezes não aprende porque ele também não tem (...) na sua estrutura cognitiva, pontes que lhe permitam fazer (...) essas aprendizagens significativas (...) eu procuro muito fornecer isso (...) essas sínteses (...) que vão enriquecendo aos poucos e que o aluno vai tendo essas pontes para (...) novas aprendizagens...(S. A) E vou tentando clarificar, vou tentando clarificar os conceitos....é um trabalho simples que eu faço, um trabalho simples, trabalho para as pessoas, para aquela idade... (S. A)

... costumo levar textos e também....pesquisas que eu faço (...) faço uma seleção de textos (...) também não é legítimo eles estarem a investir em fotocópias quando o manual no fundo devia suportar (...) todas as necessidades, mas de quando em vez, pois eles têm (...) uma achega ao nível desse tipo de materiais (S. J).

... Nós não podemos tirar....nós não temos nenhum plafon, eu (...) tenho falado nisso....eu antes de vir para esta escola, estive dois anos na Secundária de (...) nós na altura tínhamos um plafon em que divididas pelas pessoas de Filosofia, dava tantas a cada professor, e aqui não temos (...) Só se for uma ficha formativa ou um teste de avaliação é que podemos tirar.....e como nós trabalhamos na Filosofia com muitos textos e fichas de trabalho, pedimos aos miúdos que criassem o email de turma (S. CC).

... há uma coisa de que eu não prescindo (...) preciso de fazer isto de uma forma um bocadinho orientada, que é a análise dos textos filosóficos, naturalmente. Agora, o que eu procuro é que essa análise dos textos filosóficos (...) seja aplicável (...) aquilo que nós conseguimos perceber nos textos, depois seja aplicável depois noutro tipo de análise, pode ser Banda Desenhada, pode ser filmes, eu este ano (...) mostrei vários filmes (S. Y).

Utilização de textos nas aulas de Filosofia

... não são sempre os mesmos, mas gosto muito de trabalhar textos poéticos com eles, preferencialmente de autores portugueses. Sempre que possível eu gosto de lhes chamar a atenção para autores de língua portuguesa. No 10º ano, muitas vezes, no sentido do despertar (...) do pensamento crítico, do questionamento do mundo que nos rodeia, já houve tempos em que eu trabalhei na íntegra (...) as Aventuras de João sem Medo de José Gomes Ferreira, não é um trabalho que eu faça agora na íntegra porque o tempo de leção dos conteúdos programáticos não permite muito isso, infelizmente, mas há excertos que eu próprio escolho e trabalho com eles (...) no sentido de nós explorarmos um bocadinho essa vertente e a partir daí, depois confrontarmos com alguns textos do Savater, por exemplo, a Ética para um Jovem, as Perguntas da Vida (...) textos (...) que tenham um fio condutor de fundo e os obriguem, de modo diferente, a refletir sobre a mesma problemática ou ao menos, (...) a utilizar o mesmo tipo de raciocínio crítico, a desenvolverem esse mesmo raciocínio (S. K).

... Há um textozinho muito antigo que hoje é muito pouco citado do Vitorino Nemésio, era de lá que crise do Homem, um pequenino ensaio que ele escreveu já no final da vida, que tem algumas reflexões críticas muito interessantes e que me pareciam sobretudo muito inovadoras na época, num altura em que ninguém ainda levantava um certo tipo de questões ao nível das consequências da realidade ou do pensamento científico-tecnológico, mais a aplicação em termos tecnológicos, e eu gosto de partir daqueles textos, um pouco para os confrontar com essa realidade. (...) sempre que possível, eu gosto de fazer isso com eles, porque eu acho que isso também faz muito parte do nosso papel enquanto percurso de Filosofia (...) é muito isso que eu vejo no sentido crítico da Filosofia e sobretudo no sentido crítico que me parece importante transmitir a alunos do Ensino Secundário na sociedade atual (S. K).

“... desde que eu comecei a dar aulas até agora, eu dei-me conta que muitos colegas (...) utilizam com.....um à-vontade, textos filosóficos de uma complexidade tremenda (...) e conseguem analisar em...trinta minutos de aulas com os alunos. Eu (...) não consigo analisar aqueles textos com os meus alunos, e muito menos em trinta minutos. Provavelmente demoraria várias aulas e só para analisar aquele texto, eu teria que ir buscar não sei quantos outros textos para ser honesta na análise. Ainda não percebi porque é que não utilizam alguns textos literários, por exemplo. (...)” (S. C)

... Não é possível suprimir um texto, por exemplo (...) Não é possível e.....não é possível em nenhuma disciplina, ou em História ou em Português (...) Também não é em Filosofia (...) Agora, o que tem sido o exemplo é cortar os textos (...) Cada vez mais curtos. Cada vez mais. Não, eles não leem, não têm hábitos de leitura, esse é o problema. Mas esse é um problema da primária, não é da secundária...” (S. U)

... em todas as aulas lê-se, todas. Não há aula em que não se leia. Lemos o manual mesmo. Já que é comprado e é escolhido por nós é para usar também. Os meninos que têm mais dificuldades são aqueles que estão sempre na berlinda, e têm de ler em todas as aulas, já sabem. E depois há os que gostam de ler e que se oferecem sempre. E quando são coisas que têm de ser bem lidas, ou porque são mais extensas ou porque é um texto que está a ser trabalhado, eu acho que deve ser lido pelos que sabem e que têm gosto em ler. (...) Ou de outro texto também. Depende (...) Eu às vezes levo-lhes textos. Entrevistas às vezes de filósofos ou pequenas crónicas que tenham a ver com aquilo que se está a dar ou uma aplicação prática de coisas que foram dadas, ou histórias de vida....minhas ou de pessoas que já conheci e que eu acho que é o que pega melhor. (...) Tem de se trazer para o dia a dia e para o concreto. (...) Sou boa contadora. Conto histórias. Ligo àquilo que está a ser feito ou àquilo que está a ser dado... (S. BB)

Por vezes, articulam-se os textos filosóficos com bandas desenhadas que aproximam a temática que estão a tratar com a realidade e a faixa etária dos alunos.

.... Qualquer que seja a estratégia utilizada e mais exemplos, eu utilizo por exemplo, houve coisas este ano que passaram pela análise da Banda Desenhada, porque há coisas muito boas de facto (...) Resulta imenso. Eu fiz (...) uma coisa que funcionou bem, que é a propósito do confronto entre a Ética utilitarista e a ética kantiana, apresentei dilemas morais em Banda Desenhada, e como (...) eram umas coisas conhecidas, de um cartoonista americano, depois há um outro (...) não me lembro o nome. Sei que o personagem é um adolescente, mais ou menos da idade, quinze ou dezasseis anos, (...) e estas situações têm sempre a ver com conflitos com os pais, com situações que eles se reconhecem. E isso (...) funciona muito bem, porque depois o que eu faço, embora me dê um bocadinho de trabalho mas resulta sempre melhor, faço uma espécie sempre de guião de análise da Banda Desenhada, uma coisa muito específica, de aplicação dos conceitos filosóficos que nós vimos, depois perguntas mais abertas de opinião, mas algumas específicas mesmo de aplicação, e isso funciona....funciona (...) tenho de escolher (...) Bandas Desenhadas que sejam, (...) passíveis de eles se identificarem com as situações, com os personagens, e é interessante, é interessante e eu, a esse nível tenho tido assim umas experiências positivas (S. Y).

Também uma professora questiona a pouca utilização que se faz de Bandas Desenhadas, em geral, nas aulas ou nos próprios manuais.

“(...) E também ainda não percebi porque é que não utilizam Banda Desenhada”... (S. C)

Outro recurso destacado pelos inquiridos são os **filmes**, referindo-se a sua utilização na sala de aula. A oferta é múltipla e os temas de alguns filmes são muito adequados a certos conteúdos, muitos professores fazem guiões, outros integram os filmes em trabalhos ou em atividades.

Utilização de filmes nas aulas de Filosofia

...eu acredito, nem sempre consigo fazê-lo, mas eu acredito que o cinema e a expressão dramática na nossa disciplina, dentro das nossas aulas, são recursos inquestionáveis. O cinema para mim... (...) E (...) estão sempre muito disponíveis também... (S. T)

“(...) os alunos gostam muito de filmes, mas nem sempre (...)” (S. DD)

.... tem de ser também um filme que tenha de ser pensado, (...) do ponto de vista da matéria mas também um bocadinho do ponto de vista deles. Conhecendo nós a turma, perceber como é que pode interessá-los. (...) eu acho que nós temos de contrariar muitas vezes essa falta de apetência que eles têm relativamente a certos assuntos, também têm de ser contrariados. Nós temos de arranjar a maneira certa de transmitir aquelas ideias que achamos que são mais interessantes, e muitas vezes tem de ser assim um bocadinho quase à bruta (...) ir contra aquilo que eles consideram ser o mais interessante. Eu lembro-me, eles estavam a ver o filme há cinco minutos, a turma de Informática e diziam, oh professora, nem um tiro, nem uma ação, é só conversa, e eu dizia, exatamente, agora vamos lá ver como é que vocês se vão aguentar (...) preparar um bocado as coisas. Claro que têm de ser sempre bem preparadas, o tipo de relação que se faz com a matéria, tem que ser bem pensado (...) E eu acho que aí é que se decide depois (...) a utilidade e o interesse deles. Mas depois a pessoa com a experiência também vai adaptando.... (S. Y)

... todos os anos, mais ou menos, eu exibio vários filmes, ou pelo menos (...) nunca banalizei muito a história do filme, e por exemplo, este ano, com uma turma especificamente, marquei duas faltas disciplinares precisamente a dois alunos quando estávamos a ver um filme. E uma encarregada de educação disse (...) ter uma falta disciplinar por estar a ver um filme, era não sei o quê.....e como é que eu calei isto? Não disse mais, fui à diretora de turma e disse, muito bem, os filmes, não é a mesma coisa que ir ao cinema (...) e fiz uma ficha de verificação de aprendizagens para fazer depois, que eu iria avaliar, (...) ao estar a fazer piadas, ao estar a fazer um filme em cima do filme, ele estava a inviabilizar a concentração de toda a turma. E (...) não pedia para ele sair da sala, é verdade, mas a partir do momento em que lhe marquei a falta, ele esteve com atenção. E disse-lhe mesmo, olha, tu tens falta e continuas aqui, de facto eu não te mando sair, que é para teres oportunidade de seres avaliado. Porque de contrário, pois metade da ficha, obviamente não deverias saber porque não vias o filme (...) foi com esse argumento. Mas se as coisas continuarem assim, se continuares com o mesmo comportamento, aí saís mesmo. (...) limitei-me a dar uma fotocópia da ficha e o filme estava inserido numa atividade que era avaliada e pronto, acabou e não houve mais confusões, mas (...) no sentido em que eu aceito sempre que banalizar o filme como uma parte não integrante dos conteúdos, evitei sempre isso. (...) sou muito rigorosa, só passo um filme se efetivamente tiver tempo para preparar uma atividade, uma avaliação e enquadrar no filme. (...) e considero que tem de ser mesmo assim (S. U).

... Eu gosto imenso de Cinema e então, de vez em quando, a propósito de qualquer coisa, e além disso os nossos manuais cada vez mais trazem indicações.....e eu digo, olhem a propósito deste tema, se quiserem, podem ver isto ou aquilo ou outro (...) não vamos, podemos ver consigo, não quero ver nada, e eu sei que é uma aula um bocadinho diferente e eles pedem por isso (...) muitas vezes eles vão ao cinema, veem um filme, mas não veem muito bem o filme, ou veem (...) numa perspetiva, não o veem...podiam vê-lo com olhos de ver (...) os filmes têm muitos temas que são trabalhados por nós ou nós trabalhamos os temas que estão na vida e o cinema retrata a vida (...) está tudo....agora é um facto, que sejam filmes minimamente de qualidade (...) porque eles por aí (...) veem muita coisa e às vezes dizem-me (...) porque podíamos ver para este tema, o filme não sei quê de que eu nunca ouvi falar, ou que eles depois começam a descrever e eu começo a ver (...) isso é capaz de não ter grande.....vocês veem esse mas depois aqui para a aula eu prefiro pensar noutros, ser um bocadinho mais criterioso na escolha de um filme, pelo menos para ver um filme alternativo, de vez em quando.....(S. T)

Alguns docentes dão exemplos dos filmes que habitualmente utilizam na sala de aula para enquadrar melhor os conceitos da disciplina de Filosofia, acompanhando-os por guiões construídos para o efeito. Os professores destacam alguns filmes que lhes parecem mais adequados aos conteúdos do 10º ano. A incidência faz-se sobretudo naqueles que envolvem valores, quer éticos, estéticos ou mesmo religiosos, ou valores

em conflito, ou que estabeleçam comparações entre valores e moral e entre valores e questões culturais.

Alguns filmes mais utilizados no 10º ano

“... Passei filmes, passei o Hotel Ruanda. (...) o outro que passei foi a Verdade Inconveniente. (...) e passei também a Vida é Bela. (...) Fortes. (...) Reagiram bem. (...) Provocou efeitos. Provocou efeitos” (S. D).

(...) este ano e no ano passado, no 10º passei um filme que resulta sempre muito bem, e que é um filme do Roberto Begnini, cuja história é uma história de amor que se passa no Iraque e que é mais ou menos uma história em que o personagem principal está apaixonado por uma mulher e ela fica doente e ele vai procurá-la....e o filme permite (...) relativamente aos valores, àquelas noções que nós temos de estudar de padrão de cultura, mesmo a questão dos valores que justificam determinadas ações, permite exemplificar isso depois muito bem, porque mostra o confronto entre a cultura italiana e a cultura iraquiana a vários níveis, e é muito interessante, além depois de ter imenso sentido de humor (...) o que é uma forma também de cativar os alunos, o facto de serem pessoas que estão apaixonadas também é muito interessante, eles estão numa altura em que isso constitui para alguns um problema interessante, e eles identificam-se com a personagem principal. (...) Eu não faço aquilo só que eles poderiam achar interessante (S. Y).

“Eu, no ano passado, no 10º ano, passei a Verdade Inconveniente. Este ano não passei, passei no ano passado numa turma de Ciências e Tecnologia e depois numa outra que era uma turma de Tecnológica de Administração em que passei um daquela pintora, a Frida.....passei esse para os Valores Estéticos. (...)” (S. CC)

“(....) No ano passado no 10º ano eu passei também a Zona J” (S. DD).

... a vida é bela....(....) também um filme que os alunos gostaram muito, o clube dos poetas mortos....(....) como eu não estou a dar este ano....(....) não estou a ver. (...) para a Estética, passei (...) a rapariga....do brinco de pérola. (...) Mas também se pode passar a Frida. Também é um filme interessante (...) para se passar. Como eu não estou com o 10º ano este ano não estava agora a ver... (S. D)

.... este ano tenho tido a preocupação de um filme por cada problemática (...) por exemplo, 10º ano, comecei com o documentário do Al Gore....(....) Porque justamente, o manual também começa por aí, por apelar à reflexão crítica sobre o tema ambiental....depois, quando se aproximou a Ética, a Vida é bela....e depois vou passar, não sei ainda, se não passarei um outro (...) Hotel Ruanda....(....) Sobre a questão da intolerância. Depois, quando chegar à Estética, no 10º ano, vou passar um outro sobre aquela, eu agora não me recordo o nome, aquela pintora....(....) A Frida Kahlo! (...) uso sempre obviamente uma ficha-relatório como forma de relacionar o conteúdo com a temática do filme (S. E).

... não sei quando foi a última vez que eu trabalhei o 10º ano, eu tenho trabalhado mais é o 11º, agora filmes não me estou a recordar (...) trabalhei o Billie Elliot....(....) Sim, e o Pollock na Estética....(....) Há muitos. Ainda no outro dia estava com o Van Gogh na mão, ia trabalhar na Estética também. (...) a expressão dramática, eu acho que a expressão dramática também....também deveria ir buscar....ao fim e ao cabo é a educação pela arte (...) ir buscar as diferentes formas de arte para dentro da sala de aula. A expressão dramática, eu acho que pode ser um recurso muito feliz, mas é preciso saber trabalhá-lo muito bem. E eu não me sinto muito à vontade para isso....(....) Com os valores dá muito bem perfeitamente. (...) E pô-los em....e confrontar, a fingir que são especialistas em diferentes áreas e depois têm de debater (...) a introdução do debate funciona sempre. Como estratégia funciona sempre (S. T).

... passei o filme A corda, do Hitchcock, que é um filme que deu muito que falar, que é um filme que conta, também baseado em factos reais (...) história de dois jovens que inspirados no Nietzsche, e naquela coisa da moral, só para experimentarem a sensação de matar alguém, matam um colega com uma corda.....e matam-no para provar a eles próprios que estão acima de todo o tipo de convenções e que a vida não perde nada e depois...esta é a parte de ficção, fazem uma festa de homenagem ao rapaz que mataram e convidam a noiva, os pais, o antigo professor....curiosamente, de Filosofia lá do colégio, e convidam-no.....é um filme perturbador do ponto de vista filosófico do termo, porque em vez de eles estarem lá no manual a discutir quais os valores, será que os valores, que há bem e mal, depende de cada um e etc, ainda não acabei a frase e já alguns estão assim a olhar para o lado, e eu depois apresento o guião e pergunto, isto é moralmente certo, fazer isto? Ninguém fica indiferente, ninguém.....porque depois vêm os argumentos, e eu depois vou introduzir as teorias deles para dizer, não digo as teorias, as teorias aparecem, há um que diz, ah, eu acho que não, porque....e depois vou introduzindo, isto é uma teoria que se chama tal, tal, tal.....e depois há um que diz, não, isto é errado porque Deus proíbe, e eles próprios chegam àquilo e depois é só desmontar. Uma coisa é dizer, não aquilo está certo porque ele acha que sim, e o que está certo varia de pessoa para pessoa, e os subjetivismos, e depois, e depois partimos para a discussão.....e eu, a experiência que eu tenho tido nestes dois anos é fantástica....o cinema, mesmo para nós ... (S. W)

... há um filme de uma realizadora indiana, o filme chama-se Água, sobre uma tradição tenebrosa das viúvas da Índia.....e eu utilizei esse filme para discutir o quê, uma das objeções mais comuns ao subjetivismo, é a teoria segundo a qual o que está certo ou errado tem um contexto, tem a ver com a cultura. E eu coloquei essa questão, se o relativismo moral estiver certo, não faz sentido criticar quem obriga aquela miúda a ficar com sete anos num....porque o filme mostra, é um facto histórico, na Índia daquela altura, a maioria das pessoas pensava isso. Até que ponto é que a maioria das pessoas deve decidir o que está certo ou está errado? (...) e isto tem a ver com uma objeção. Mas a partir daqui é possível discutir um conjunto de assuntos e mais....fazer guiões, eu tenho guiões, eu tenho, por um lado a ficha técnica, por outro algumas questões sobre o filme e depois tenho a relação do filme com conteúdos muito específicos, para que aquilo é relevante. Que aquilo é culturalmente relevante nós já sabemos, agora do ponto de vista didático... (S. W)

Outros filmes são indicados pelos docentes como aqueles que melhor se adaptam aos conteúdos do 11º ano. Neste caso, os entrevistados salientam filmes que se relacionam com a argumentação, o conhecimento científico e as teorias sobre o conhecimento.

Alguns filmes mais utilizados no 11º ano

No 11º ano (...) até ao momento passei um, já não me lembro o nome, para já não me ocorre (...) quando for a parte da Argumentação, em princípio vou passar o Filadélfia...sobre a questão da Argumentação. Só que o programa do 11º ano....nem sempre é muito fácil. E como no ano passado já tinha passado (...) nesta turma, que é a mesma, foi minha no 10º e agora voltou a ser no 11º, o tal Documentário do Al Gore, passei no fim. (...) poderia continuar a passar-se a propósito, já sei qual foi que passei, o fiel jardineiro.... (S. E)

... eu arrisquei-me já por duas vezes a passar um filme que eu adoro, mas só pode ser passado duas vezes na minha opinião, e no fim do 11º ano, que é o Dancing in the dark (...) com a Bjork....é um filme que eu adorei, também dá para tratar a questão da pena de morte, mas é um filme muito duro, não dá para o 10º ano. Eu acho que não dá para o 10º ano. Então, eu costume, quando consigo apresentá-lo, a propósito do Sentido da Existência, mesmo para puxar....eu às vezes até fico um bocado receosa, porque é um filme exigente, mesmo, em termos e é violento, é um filme psicologicamente violento.....trabalho, mas é mais a área da Psicologia, o M Mente por causa da memória (...) depois (...) já trabalhei aquele, o Contacto, com a Jodie Foster, por causa da Ciência.....os Tempos Modernos do Chaplin, também...(...) Mas ele também encaixa bem quando falamos do conhecimento científico...(...) para a Argumentação (...) eu nunca trabalhei mas é um filme interessante, o Quiz Show, um filme que (...) é sobre a manipulação no mundo da televisão, tem interesse (...) quando trabalhamos o discurso argumentativo. Por acaso, o programa do 11º ano, com o discurso argumentativo (...) se for bem aproveitado por eles e se nós o soubermos trabalhar bem nesse sentido, pode ser uma excelente arma de defesa...(...) Os meus também me diziam isso no ano passado. E eu até digo, quando estão a discutir com os pais, a falar com os pais, vocês diagnosticam, se identificam uma falácia, digam (...) mas a minha mãe vai achar, não faz mal, digam, é para eles perceberem que nós estamos a trabalhar e depois acontece na vida (...) Cá fora. E eu acho que terem trazido o tema da Argumentação com uma abordagem muito mais aprofundada para a nossa disciplina e para a sala de aula foi muito.....foi muito positivo.....(S. T)

... a questão da teoria do conhecimento, nomeadamente a questão de saber até que ponto é que as nossas crenças sobre o mundo, a questão de Descartes, aquela hipótese, por exemplo, além do Matrix, que é muito bom para discutir essa questão, eu passei o Vanilla Sky, que é um filme que coloca também essa questão de nós podermos estar a viver uma realidade que ao fim e ao cabo é apenas virtual, o filme levanta uma questão ética importantíssima no final, segue aquela teoria da máquina de experiências, porque ele é ali colocado, há possibilidade de voltar para a máquina onde é feliz, pode viver uma vida autêntica e sofrer e tal, tal, tal, e ele prefere a autenticidade, ele prefere a autenticidade.....mas isso é uma questão filosófica interessante e que se coloca, e que se coloca. Um outro exemplo, quando nós damos em ética a questão dos valores, quem é que define, quem define o que é que está certo e o que é que está errado, que é um tema interessante, há a teoria do subjetivismo, há, isso é cada pessoa, há o relativismo, sito tem a ver com os valores, há o objetivismo, enfim, a teoria dos mandamentos, não fui eu, foi Deus.....ou o caso de Kant, os valores são objetivos, são iguais para todos... (S. W)

Por exemplo, eu este ano passei um filme no 11º ano, Cinema Paraíso, que é um filme (...) para alunos de Informática que eram aqueles que eu tinha, que gostam de jogar e não sei quê, em princípio poderia ser um filme de que eles não riam gostar muito. E no início, quando viram que havia partes a preto e branco (...) estavam assim um pouco.....mas curiosamente acabou por ser bem recebido e até depois, na análise que fizeram, disseram coisas interessantes (S. Y).

Outras vezes, utilizam-se também documentários que são alusivos às temáticas tratadas.

Uma professora salienta como utiliza documentários para adequar os conceitos filosóficos, sobretudo no 10º ano, relacionando com valores sociais, cidadania e ética:

... No 10º ano temos um documentário sobre o Racismo que é de um colega que foi aqui de uma (...) De uma palestra de um colega de Filosofia, ele por acaso até é efetivo aqui na escola, mas está com destaque, e está no SOS Racismo e como aqui na escola existe um projeto que é coordenado pela professora de Inglês, é um Projeto, nós e o mundo e que fazem muitas palestras sobre racismo, xenofobia e então ele esteve cá a fazer essa palestra e apresentou esse documentário. Depois deixou um para a escola e é o grupo de Filosofia que recorre muito a esse documentário para do 10º ano, a parte dos Direitos Humanos, onde aparece aquele indivíduo da extrema-direita em Portugal (...) e o documentário tem por base aquele arrastão na praia de Carcavelos e começa com o arrastão.....mas não temos assim muitos materiais (S. CC).

Outro professor articula a *Filosofia e o Cinema* num projeto pessoal e didático de adequação dos conceitos da Filosofia numa perspetiva lúdica.

.... é eu utilizar o cinema para a Filosofia, que é aquele em que estou agora completamente, mas completamente embrenhado, ou seja, pegar no cinema e depois explorar os temas da Filosofia a partir do cinema. É uma coisa em que publicado, não há nada, e então publicado por portugueses, que eu conheça, não há rigorosamente nada (...) E estou a fazê-lo mas é numa perspetiva, não é explicar a história da Filosofia através do cinema, isso já há muita gente a fazer esse tipo de....o que eu estou a fazer é outra coisa, uma coisa completamente diferente, pegar nos filmes de uma perspetiva didática, como é que eu consigo, a trabalhar com um grupo de jovens numa sala de aula de Filosofia obrigatória com um grupo, um grupo sobre Educação para a Cidadania.....como é que eu posso pegar naquilo e

rentabilizar o cinema no sentido de confrontar com problemas filosóficos, avaliar e clarificar teses rivais, que às vezes as personagens defendem pontos de vista filosóficos, e se situar o diálogo filosófico com argumentos, a partir dos filmes (S. W).

O docente conta como tem utilizado este seu novo projeto nas aulas e conseguido aplicá-lo aos conteúdos programáticos desta disciplina.

“... comecei há dois anos a fazer isso (...)” (S. W)

... há aqui um argumento egoísta para a utilização do Cinema e destas experiências, é para me salvar (...), porque nós corremos um risco, toda a gente corre ao fim de alguns anos a fazer a mesma coisa, de se tornar uma rotina, de ficarmos reféns do hábito.....e há professores que se tornam infelizes profissionalmente por causa disso. Isto é uma defesa, é uma fuga para a frente (...) é uma forma de também nós nos anteciparmos a uma erosão que acontece, a uma fase, há fases que as pessoas têm, há fases mais criativas, há fases mais.....e isto também é bom deste ponto de vista, porque eu dei comigo, dei comigo a dar-me um gozo tremendo a explicar a alegoria da caverna de Platão, uma coisa que lá está, as pessoas dizem (...) isso não vem no programa.....não vem no programa? (...) os manuais já não falam de Platão, mas os problemas filosóficos....há problemas filosóficos onde podemos ir buscar.....então por exemplo, uma das interpretações interessantes que se dá para o filme Truman Show.....que é um indivíduo, é uma espécie de big brother...é uma coisa perversa, imaginar um big brother, em que há um indivíduo que está a ser transmitida a vida dele em tempo real, só que o estudo é uma cidade inteira (...) é uma cidade inteira, é uma ilha artificial. As pessoas estão lá, aquilo é tudo atores, e depois ele no fim descobre e vem-se embora...isto é o prisioneiro da caverna (...) é o indivíduo.....o Matrix, então os indivíduos julgam que aquilo é a realidade e depois vão tentar libertar os outros. E isso é uma das coisas mais giras, que é o seguinte, há coisas mesmo da Filosofia que nós já demos porque os programas eram diferentes e que deixámos de dar, sabe-se lá porquê.....a reflexão deixou de ser interessante? Porquê? E o cinema tem provocado isso em mim. Eu dou comigo a ir buscar coisas, vou buscar e encontro perplexidades nas coisas, eh pá, mas isto parece a alegoria, e eu falo naquilo, e outra coisa, os miúdos adoram, e isso é outra coisa que eu acho que.....porque eu estou a defender a tese, nós devemos centrar-nos nos problemas mas não defendo que, nomeadamente os manuais (...) e as estratégias da aula sejam exclusivamente centrada nos problemas. E eu acho que a inclusão de (...) personagens da História da Filosofia, de acontecimento até às vezes da vida deles, ir buscar isso, acaba por (...) aconchegar as ideias (...)” (S. W)

Por fim, destacam-se ***Dificuldades sentidas na aplicação de técnicas e recursos pedagógicos***. Apesar da utilização de múltiplas estratégias, alguns docentes referem que ainda se defrontam com dificuldades que nem a multiplicidade de ideias consegue melhorar. Uma professora questiona o tempo de duração das aulas (90 minutos), que lhe parece excessivo, dadas as dificuldades que os alunos têm em concentrar-se.

... Eu preferia as aulas de 45 minutos. Passavam bem, eles estavam muito mais atentos (...) muito mais participativos, e agora há momentos da aula em que já se sentem cansados...(...) Cansados e com falta de atenção. (...) eu penso que tem que ver, as aulas de 90 minutos poderiam ser de 90 minutos mas com 5 minutos de intervalo. Já tive essa experiência e foi (...) uma experiência boa. (...) continuávamos com o assunto que estávamos a tratar, mas havia 5 minutos (...) pelo menos, de paragem. E isso era extremamente importante, 90 minutos é muito cansativo para alunos desta idade. (...) Param mesmo. Eles param mesmo. Eles têm mesmo necessidade e.....dirigem muito esta necessidade de falar uns com os outros e às vezes há um bocadinho de confusão na aula para depois recomeçar outra vez. É muito difícil (...) e (...) isso (...) traz problemas para o professor nas aulas e para o processo de ensino-aprendizagem... (S. D)

Outra professora chama a atenção para as aulas que são no final do dia, pois considera que se tornam mais difíceis devido à irrequietude dos alunos a essa hora do dia.

... Uma coisa que eu noto, mais até do que a estratégia e que faz uma grande diferença é realmente o horário das aulas. Por exemplo, dar uma aula de Filosofia agora neste tempo, das quatro e um quarto até às seis é uma diferença abissal, mesmo numa turma considerada boa do que, por exemplo, dar a mesma aula das oito e meia até às dez. (...) Sim, mas cada vez é mais notório isso (S. P).

A mesma docente aponta o caminho do facilitismo e de alguma infantilização no ensino atual, destacando diferenças entre os níveis de exigência de alguns anos atrás e o atual.

... Cada vez, as coisas são mais complicadas (...) eu às vezes comparo os testes que fazia há por exemplo quinze anos atrás e os testes que faço atualmente.....não têm nada a ver (...) atualmente (...) as coisas são muito mais facilitadas e nós somos obrigados a ir nesse caminho do que (...) nesse tempo que eu estava a dar como exemplo, há quinze anos atrás. Mas não é preciso ir (...) tão atrás, e temos que nos adaptar a isso, e até os próprios manuais....e que têm surgido no mercado, vêm também (...) nessa linha, por exemplo (...) há dez anos atrás qual era o manual que tinha como atividade por exemplo, assinalar se determinadas afirmações eram verdadeiras ou falsas.....não tinham...(...) Hoje tens. Por exemplo. (...) e bem vistas as coisas até é um material que nos facilita....por exemplo, uma coisa tão simples como isto, o trabalho, por exemplo, e por aí fora” (S. P).

Diz ainda a docente que esse facilitismo é responsável pelas dificuldades que cada professor de Filosofia enfrenta para obter *feedback* dos alunos, mesmo que aplique estratégias e/ou técnicas cada vez mais criativas e diversas.

... tudo o que no fundo (...) é indicado nos programas e algumas coisas até não são indicadas nos programas, mas nós (...) criamos, inventamos, mas (...) acho que em termos de resultados, eu acho que não consigo obter os resultados que gostaria de obter. (...) Porque há nitidamente um desnível a nível (...) de resultados... (S. P)

O desinteresse e a desmotivação dos alunos quanto a conceitos e ideias que sejam mais densos e abstratos são referidos por outra entrevistada.

... Não tem sido (...) sempre facilidades, nem pouco mais ou menos. (...) eu tenho pensado muito como é que um discurso exigente como o nosso e (...) tão pouco imediatista pode-se encaixar hoje (...) num currículo e ser minimamente motivante, não digo para todos porque para todos, de facto, é difícil, mas pelo menos para alguns. O meu orientador de estágio dizia, basta um (...) basta um aluno estar verdadeiramente interessado no que tu dizes para valer a pena...(...) Mas eu penso nisto tantas vezes (...) nunca pensei ter de recordar-me tantas vezes (...) Mas às vezes quando nós estamos perante um grupo e nos apercebemos que o nosso discurso está a cair em saco roto, (...) eu apercebo-me....eu penso, mas não, mas tem de haver aqui alguém que está comigo. E se houver um (...) isso já (...) se justifica... (S. T)

O professor salienta a idade dos alunos que são cada vez mais jovens, considerando que a imaturidade pode levá-los ao desinteresse e à incapacidade de compreender os conteúdos e o vocabulário que são específicos da Filosofia.

... quando eu comecei era vulgar ter alunos de dezoito, dezanove e vinte anos; hoje os alunos do décimo ano têm quinze anos e aparecem com catorze também, há aqui um problema (...) Se não reprovam, mas há aqui um problema de maturidade objetiva, e (...) eu tento que as coisas sejam ditas, os conteúdos sejam transmitidos, mas que a aula não seja, desculpe a expressão, chata.... (S. N)

Em resumo deste ponto, conclui-se o seguinte:

Na subcategoria ***Técnicas e recursos pedagógicos***, recolheram-se muitas considerações nas entrevistas realizadas aos professores.

As *Técnicas e estratégias* contemplam várias divisões: *trabalho de grupo*, *articulação dos assuntos com a atualidade*, *Estratégias diversificadas*, *Técnicas ativas*, *Valorização das competências*, *Aulas expositivas* e *Interdisciplinaridade*.

Os ***trabalhos de grupo*** são vistos como formas de levar os alunos a participar nas aulas e a envolverem-se nos temas tratados, acentuando que são gratificantes e dinâmicos; ao ***relacionar os assuntos com a atualidade***, os docentes articulam a Filosofia com a existência real e concreta e os problemas dos alunos; em ***Estratégias diversificadas***, apela-se à diversidade de estratégias que se possam adaptar à heterogeneidade de situações e de alunos e se alterem conforme as aulas, contemplando-se pedagogias diferenciadas, realização de pesquisas, maior atividade dos alunos e o apelo à dimensão socrática e dialógica do ensino; considera-se que a diversificação das metodologias enriquece o processo de ensino e as experiências de professores e de alunos; nas ***Técnicas ativas***, valoriza-se a utilização de técnicas para permitir o diálogo, troca de impressões, debates, visionamento de filmes; refere-se a utilização da metodologia prática adaptada a partir de Eric Mazur; procura-se maior proximidade aos alunos para propiciar o diálogo e o debate, mudando a disposição das cadeiras na sala de aula; destaca-se a importância da colocação de problemas filosóficos, das ferramentas que levem os alunos a pensar por si próprios e das metodologias assentes em pressupostos de rigor nos conteúdos e na linguagem.

Na ***Valorização das competências***, destacam-se: a importância da aquisição de capacidades na disciplina de Filosofia; as pedagogias diferenciadas como propiciadoras do desenvolvimento de competências; as vantagens de desenvolver as competências, que são ferramentas que se aplicam também noutras situações.

Os docentes pronunciam-se sobre ***aulas expositivas***, havendo opiniões diversas, concluindo-se que: estas aulas podem ser complementares a outras; têm aspetos muito negativos, são aborrecidas, estão fora de moda, não motivam nem se enquadram na atualidade; existem preconceitos a respeito de aulas expositivas; podem propiciar reflexões e despertar para o conhecimento; também é importante mudar a atitude dos alunos nas aulas, porque de nada serve o professor diversificar quando nada motiva os alunos.

Quanto à **Interdisciplinaridade**, duas docentes falam de um projeto conjunto de aulas entre professores de outras áreas disciplinas e da produção de materiais conjuntos em aulas que se tornam interdisciplinares⁵⁴³.

Na subcategoria *Recursos* contemplam-se outras divisões: *PowerPoint e acetatos*, *Material informático*, *Textos* e *Filmes*. Na primeira, **PowerPoint e acetatos**, os docentes refletem sobre a projeção desses documentos, manifestando algumas dúvidas sobre sua utilidade para a melhoria do ensino e da aprendizagem; na segunda, **Material informático**, os docentes referem a utilização de material informático pelos professores nas aulas de Filosofia; também manifestam dúvidas sobre a utilização de material informático e a utilização de computadores portáteis para os alunos efetuarem pesquisas durante o período de aulas; na época (2008) destacava-se ainda pouca utilização da *Internet* por parte dos professores, embora já se referisse a participação num projeto de articulação em rede entre escolas.

Os *Textos* são um recurso muito utilizado nas aulas de Filosofia, referindo-se a sua enorme importância no tratamento e debate dos assuntos; a sua origem que pode ter várias proveniências: há professores que destacam os textos literários ou poéticos, cuja articulação se pode fazer com praticamente todos os assuntos da Filosofia, mas outras possibilidades são igualmente viáveis; fala-se também da articulação de textos filosóficos com bandas desenhadas.

Quanto ao recurso **Filmes**, destacam-se sugestões para enquadrar nos assuntos tratados no 10º ano, como por exemplo, os seguintes: *Uma Verdade Inconveniente*, *Hotel Ruanda*, *A Vida é Bela*, *Frida Kahlo*, *Zona J*, *O Clube dos Poetas Mortos*, *Rapariga com brinco de pérola*, *Van Gogh* e *Billie Elliot*, entre outros; para o 11º ano, os professores sugerem os seguintes: *Filadélfia*, *Tempos Modernos*, *Contacto*, *Quiz Show*, *Matrix*⁵⁴⁴, *Vanilla Sky* e *Cinema Paraíso*, entre outros; utilização de filmes nas aulas de Filosofia; foi referida a utilização de documentários; um docente salienta o seu projeto que articula a *Filosofia* e o *Cinema*.

Quanto às **Dificuldades sentidas na aplicação de técnicas e recursos pedagógicos**, os docentes destacam alguns obstáculos que impedem o decurso das aulas e aplicação das técnicas e dos recursos: o tempo demasiado longo de duração das aulas de 90 minutos;

⁵⁴³ Na ideia atual de interdisciplinaridade e da melhor compreensão e articulação que os alunos podem ter das matérias escolares. A este propósito, esta iniciativa de duas professoras inquiridas, vem na linha de Morin (2001, 2002) e de Olga Pombo (2006).

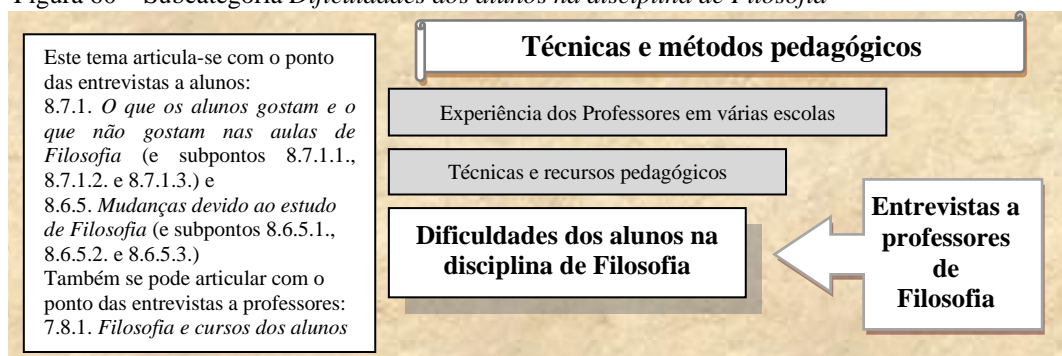
⁵⁴⁴ Este filme é sugerido no Manual C do 10º ano, 705 Azul, de Alves, Aredes & Carvalho (2003) desenvolvendo a exploração do tema do filme e um guião.

as aulas no final do dia mais difíceis devido à irrequietude e desatenção dos alunos; algum facilitismo e infantilização do ensino atual; as dificuldades que os alunos manifestam nos raciocínios mais abstratos.

7.9.3. Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia

A terceira subcategoria é *Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia* (figura 60). A integração deste tema na categoria *Técnicas e Métodos Pedagógicos* deve-se às dificuldades manifestadas pelos alunos se relacionarem com as técnicas e os métodos que foram utilizados pelos professores e que podem ter sido inadequados. Diversamente, também se pode considerar que as técnicas e os métodos pedagógicos do professor podem ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades.

Figura 60 – Subcategoria *Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia*



As maiores dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia são referidas por alguns professores. No quadro 71, apresentam-se os subtemas encontrados nesta análise.

Quadro 71 - Unidades de Registo a partir de *Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia*

<i>Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia</i>
Dificuldades de expressão
Dificuldades na abstração
Poucos hábitos de leitura
Dificuldades na pesquisa e realização de trabalhos

Uma professora salienta as ***dificuldades de expressão*** por parte dos alunos, facto que os impede de compreender os conteúdos da Filosofia e de desenvolver as competências necessárias.

“(...) eles encontram dificuldades a nível da disciplina (...) às vezes, dizem, eu sei professora, mas não consigo expressar-me” (S. D).

Para esta docente, as dificuldades de expressão, sendo ao nível da expressão oral, também se manifestam na escrita.

.... Também na expressão escrita, também têm muitas, muitas dificuldades. Às vezes, eles também, também dizem, eu queria dizer isto, mas disse isto. (...) eu penso que há grandes dificuldades na expressão escrita e na expressão oral. (...) de resto, penso que não têm assim muitas, muitas dificuldades, desde que sejam bem orientados no estudo, penso que não têm muitas dificuldades (S. D).

Ainda de acordo com a professora, as dificuldades na expressão oral e escrita que os alunos revelam em Filosofia, também são comuns a outras disciplinas:

“A Português” (S. D).

Para outros docentes, os alunos revelam muitas **dificuldades na abstração**.

Segundo uma professora, existem maiores dificuldades de abstração nos alunos do 10º ano, havendo alguns conteúdos onde se manifestam maiores dificuldades, como as teorias filosóficas, as questões ligadas à Ética e todos os conteúdos que exigem maior capacidade de abstração. A docente destaca ainda que alguns alunos também não gostam dos conteúdos da *Lógica* no 11º ano.

Dificuldades dos alunos na abstração

... eles estão numa fase ainda muito concreta, e se não, não integrarmos as temáticas na sua vivência, na sua realidade e na sua experiência, no concreto, pois aí eles vão ter dificuldades, e desligam, pura e simplesmente das situações de aprendizagem (S. E).

“(...) dá-me ideia que no 10º ano, aquele primeiro impacto é muito difícil, que se exige muito, que no fundo há uma longa capacidade de abstração, de perguntar o que é que é a Filosofia e o que é que ela faz e como é que ela....e como é que as perguntas são diferentes das perguntas da ciência, que se exige.....esse primeiro impacto, dá-me a impressão que a Filosofia do 10º ano acaba por ser mais difícil do que (...) no 11º ano, porque no 11º ano parece-nos ser (...) mais específica (...) eles parecem saber exatamente do que é que estão a falar embora possa sempre ser um assunto polémico e possam sempre levantar objeções mas (...) é mais limitado (...) sabe-se qual o ponto onde acaba. E depois termina, por exemplo, no 11º, com aquela parte (...) da Filosofia da Existência ou.....que é o fechar do tal curso de dois anos (...) Faz de conta que isto é um curso de dois anos, nós abrimos no 10º ano e terminamos com o tema.....com esse tema mas que lhes é mais acessível, penso eu, no 11º ano que é uma retrospectiva e pensar de facto o que isso tem a ver connosco, do que no 10º ano. No 10º ano toda aquela primeira parte que eles agora nos sugerem até como diagnóstico, se possível até não se fariam testes sumativos, por exemplo... (S. O)

... É uma parte que me parece muito difícil, uma abordagem que exige logo que o aluno salte para um nível de abstração que ele sabe que não tem.(...) isso por um lado. Depois, normalmente as questões ligadas à Ética são questões que acabam por mexer com os alunos, portanto, ao nível do 10º ano, acabam. Nós damos aqui o Kant e o Mill, parece também à partida que eles gostam mais do Mill que do Kant, mas depois quando começamos com as objeções, é interessante que eles dão-se conta que era bom era que houvesse ali uma mistura (...) das duas teorias. Mas (...) o tema dos valores e da ética é que nos levantam estas questões ligadas à cultura. Por exemplo, a ação humana, a ação, o conceito às vezes pode parecer difícil, mas depois quando, por exemplo, se envereda pelas questões ligadas à cultura, e percebemos a importância da cultura, e mesmo indiretamente, por exemplo, há aqueles casos das crianças ditas selvagens... (S. O)

.... acabam (...) por participar bastante até, e com algum conteúdo (...) isso acho que sim (...) no 11º ano, há quem deteste a Lógica, há quem goste muito da Lógica porque é aquilo e aquilo e acabou (...) Não há perguntas....a Lógica é Lógica, tirando a parte da argumentação, por exemplo. Mas.....parece que não há perguntas de desenvolvimento. Mas há sempre quem deteste essa parte. É interessante, mas há (S. O).

É ainda a mesma docente que adianta que alguns alunos revelam menos dificuldade nas coisas mais práticas, o que confirma que as dificuldades que são sempre maiores nas teorias.

.... aquelas coisas que às vezes são muito domésticas, como eu digo, mas para eles, ah, afinal é isto, o clique (...) percebi, afinal não tenho o mundo tenho da cabeça mas construído dentro de mim, é engraçado, é.....às vezes, as coisas muito óbvias, quando se mostra que é óbvio mas repara que isto é assim, e que isto pode dar origem a isto, há um bocado o espanto por parte dos alunos... (S. O)

Outro inquirido lembra que os alunos revelam na generalidade **poucos hábitos de leitura**. Essas dificuldades, diz o docente, revelam falta de bases que seriam necessárias também para outras disciplinas. O docente lamenta que as dificuldades dos alunos não sejam ultrapassadas antes de estes chegarem ao secundário, pois considera que quando o são, os discentes revelam mais interesse pelas questões filosóficas.

.... a gente pode terminar sempre com aquela lamentação que é verdadeira (...) é um lamento mas é verdadeira, é que os alunos chegam ao Ensino Secundário, eu sei que agora se diz que os alunos não têm (...) as competências que nós tínhamos, mas têm outras.....essas outras querem dizer normalmente que sabem utilizar computadores.....mas (...) há uma deficiência enorme no que diz respeito a hábitos de leitura, a hábitos de escrita, genericamente os alunos....ainda agora tivemos aqui na escola um concurso literário, posso falar disto porque eu fiz parte do júri (...) são alunos que....que querem escrever, onde se verificavam erros de estruturação, incapacidades de utilização verbais de forma correta, incapacidade total de fazer uma pontuação porque é mais fácil mandar o computador fazê-lo (...) e isso numa disciplina como a nossa paga-se. Porque alunos que têm imensa dificuldade e eu tenho imensos alunos assim, imensa dificuldade objetiva em ler, mas em ler....vão ter acrescida dificuldade em ler um texto de Filosofia que é....para quem à partida é difícil, às vezes aborrecido, muitas vezes chato, pouco apelativo. (...) quem já tem uma dificuldade de conseguir ler, mas ler normalmente, vai ter objetivas dificuldades. E isto é um assunto demasiado grave para que as pessoas não...continuem a não querer dar importância...(..) por outro lado, continuo a pensar que os alunos enquanto pessoas, superadas essas dificuldades, e é pena não terem sido superadas atrás, continuam dispostos numa disciplina como a nossa, por exemplo, a acolher aquilo que lhes temos para dizer, a perceber a necessidade de numa aula ouvir, tentar compreender e só depois dar opinião (...) é uma das coisas que eu procuro que eles percebam, é que isso de dar opiniões sem que se saiba do que é que se está a falar é conversa no vazio e é muito curioso que a gente percebe ao fim de um ano que houve uma mudança de atitude dos alunos em relação a estas questões e isso deixa-me otimista, evidentemente...” (S. N)

Outra docente sublinha nos alunos **dificuldades na pesquisa e na realização de trabalhos**. Essas dificuldades revelam-se sobretudo, ao nível da incapacidade de filtrar e comentar a informação que obtêm através da *internet* e da cada vez menor utilização de livros para consultas bibliográficas. Esta professora denuncia os trabalhos que os alunos copiam na *internet* e que entregam sem saber o que contêm, salientando que isto acontece porque os alunos não sabem fazer pesquisas, não estão ainda preparados para as fazer, nem têm capacidade para procurar os elementos de que necessitam de uma forma que seja organizada, coerente, justa, ética e honesta.

.... um miúdo com quem estive esta semana, do Profissional, que chumbou a um módulo, ela disse, oh professora, mas dê-me as páginas todas e diga-me os manuais e ela foi para casa com quatro manuais e com as páginas para fazer um trabalho até segunda, porque, ela dizia, eu vou para a internet e não entendo nada. E isto é compreensível. Um miúdo que não domina uma área de conhecimento qualquer que seja, era a Psicologia, isto aplica-se à Matemática, ao Inglês, mas eu acho que isso se aplica a todas as áreas. Os miúdos chegam ali ao Google e lançam o tema que querem e aparecem, sem exagero podem aparecer centenas de páginas de conteúdos. E como é que um aluno que não tem objetivamente noção da especificidade, porque trata-se de um aluno do secundário, não estamos a falar aqui de mestrados, de licenciaturas (...) são alunos que estão a adquirir os conceitos mais básicos, provavelmente também mais essenciais, porque é por aí que tudo começa, de uma qualquer área do conhecimento. Não têm capacidade para fazer a seleção do que pesquisam. Veem muitos títulos, muitos

títulos, ou fazem...ou tiram tudo, e é por isso que eu não recebo há muitos anos, por acaso há muitos anos, há muitos anos que eu não recebo nenhum trabalho a computador, eu recebo todos os trabalhos a manuscrito, só a capa, desde que venha o índice, desde que venham as páginas da bibliografia, isso pode ser (...) em formato de computador e digitalizado ou computadorizado, diz-se assim. Tudo o resto tem de ser escrito. Primeiro, porque eles enquanto escrevem, eles têm de se obrigar a escrever alguma coisa do tipo do que têm no trabalho ou do tipo que lhe colocaram na página ou do tipo do que foi, enfim, pedido. No fundo é tudo a mesma coisa. Por outro lado, eu ainda recebi trabalhos desses em que os alunos iam à internet e faziam copy paste e aquilo até vinha com site, vinha com as datas, não vinha paginado.....mas eu corria o risco e senti isso muitas vezes, que eu estava a ler trabalhos muito, muito grandes, eu pedia um trabalho de dez ou de doze, conforme fosse no 10º, 11º ou 12º, no máximo 18 páginas e recebia trabalhos de 40! E eu corria o risco de passar horas e horas e horas a ler um trabalho que podia ter até algum interesse, para mim que nunca o tinha ido procurar, mas que o aluno nem sequer o tinha lido. Isto era uma coisa impressionante. Eu ia dar uma nota a um trabalho que o aluno não tinha tampouco lido. O aluno chegou ali, viu o título geral, achou alguma comparação ou alguma proximidade com o tema do trabalho que tinha sido pedido na sala de aula, fez um copy paste e pôs um clip ou um agrafó e entregou... (S. X)

Assim, dos assuntos tratados quanto às entrevistas a professores sobre *Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia*, conclui-se o seguinte:

Em *dificuldades de expressão*, destacam-se as dificuldades de expressão, quer oral, quer escrita, que os alunos manifestam, e que os impedem de compreender os conceitos e as ideias apresentados nas aulas; essas dificuldades dos alunos também se manifestam na disciplina de Português; quanto às *dificuldades na abstração*, os docentes constataam que os alunos têm mais dificuldades no 10º ano, nomeadamente nas teorias filosóficas, na Ética e nos conteúdos que exigem maiores capacidades de abstração; também são referidas dificuldades na Lógica; considera-se que os discentes revelam mais dificuldades na compreensão das teorias; salienta-se a existência de *poucos hábitos de leitura* por parte dos alunos, destacando-se que, caso essas dificuldades sejam suplantadas, haverá maior interesse pela Filosofia; outra incapacidade que os professores encontram nos alunos consiste nas *dificuldades na pesquisa e na realização de trabalhos*, já que estes se revelam incapazes de realizar pesquisas, de procurar documentos, de os ler e de falar sobre eles.

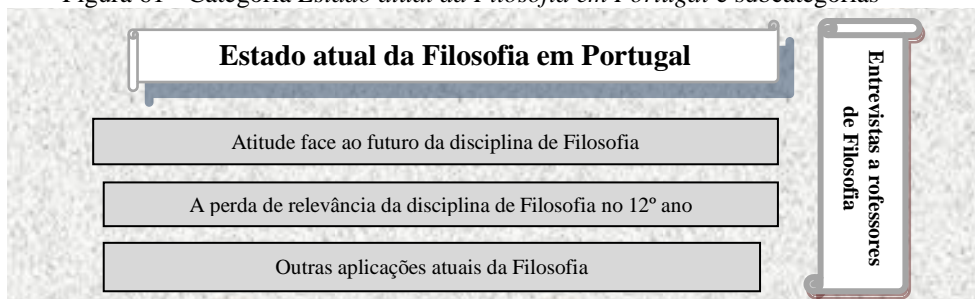
7.10. Estado atual da Filosofia em Portugal

Esta categoria relaciona-se com as preocupações manifestadas pela investigadora e pelos entrevistados relativamente à situação atual⁵⁴⁵ da disciplina de Filosofia no país,

⁵⁴⁵ Conforme já foi referido no capítulo 3, a situação da disciplina de Filosofia é atualmente a seguinte: é obrigatória como componente da formação dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário durante dois anos letivos, o 10º e o 11º; no 12º ano praticamente desapareceu das escolas porque era opção e porque o exame (do 12º ano, que desapareceu em 2007) que acedia a muitas licenciaturas, deixou de contar para esse fim; o exame do 11º ano apareceu em 2006 e desapareceu em 2007; em fevereiro de 2011 surge a prova intermédia de Filosofia no 10º ano, por enquanto apenas opcional por parte das escolas. Aguarda-se o desenrolar dos acontecimentos num futuro breve.

da sua importância no ensino secundário e das perspectivas que se apresentam. Desta categoria, resultam três subdivisões (figura 61).

Figura 61 - Categoria *Estado atual da Filosofia em Portugal* e subcategorias



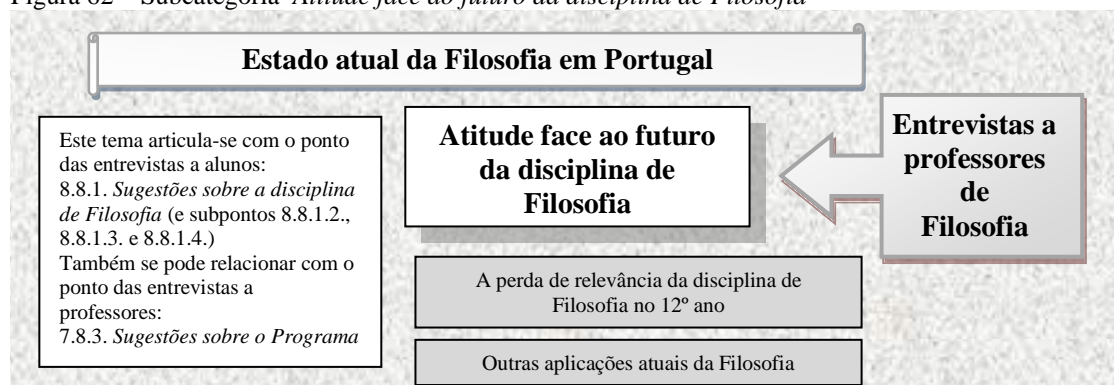
O primeiro subtema que se enquadra nesta categoria, envolve as considerações que os professores estabeleceram sobre o que lhes parece ser o futuro desta disciplina. O segundo subtema respeita às considerações dos professores sobre a perda de relevância desta disciplina no 12º ano, nos últimos anos. No último subtema, destacam-se outras aplicações atuais da disciplina de Filosofia que são apresentadas pelos docentes.

Os subtemas desenvolvem-se nos pontos 7.10.1., 7.10.2. e 7.10.3.

7.10.1. Atitude face ao futuro da disciplina de Filosofia

Analisa-se as respostas que se enquadram na subcategoria *Atitude face ao futuro da disciplina de Filosofia* (figura 62).

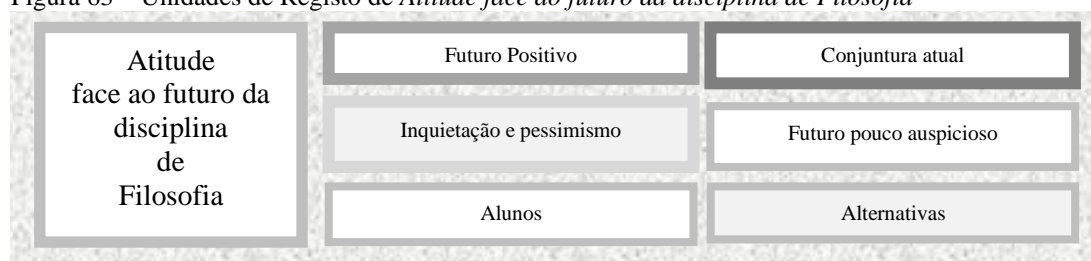
Figura 62 – Subcategoria *Atitude face ao futuro da disciplina de Filosofia*



O questionamento aos professores sobre o *Futuro da disciplina de Filosofia* levou-os a desenvolver extensos e longos encadeamentos de ideias. Alguns dos temas tratados nas entrevistas a alunos relacionam-se com este, pelo que se estabelece a ligação com o ponto do capítulo 8 e respetivos subpontos: 8.8.1. *Sugestões sobre a disciplina de*

Filosofia (e 8.8.1.2., 8.8.1.3. e 8.8.1.4.). Não se questionaram os discentes muito diretamente sobre estes aspetos, já que estes, na maioria, não estão informados sobre as questões relacionadas com o futuro desta disciplina que tanto preocupa alguns docentes. Outro ponto das entrevistas a professores que também se pode relacionar com este, é o 7.8.3. *Sugestões sobre o Programa*, já que as sugestões dos docentes sobre os conteúdos programáticos que desejariam (ou não) ver incluídos num hipotético programa desta disciplina poderiam contribuir para melhorar a situação atual desta disciplina. Da multiplicidade de textos que foram recolhidos, retiram-se seis unidades de registo, como se apresenta na figura seguinte.

Figura 63 – Unidades de Registo de *Atitude face ao futuro da disciplina de Filosofia*



Na unidade de registo, ***Futuro Positivo*** da disciplina de Filosofia, alguns entrevistados confessaram-se otimistas, estando convictos que a disciplina de Filosofia continuará a existir como disciplina de cariz obrigatório na formação geral do ensino secundário dos cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos. Uma professora destaca que a época atual é confusa devido às mudanças recentes na Educação, mas acredita que no futuro haverá melhorias. A disciplina de Filosofia pode ter ainda melhores perspetivas no futuro do que as que tem no presente, afirma um professor, que assegura que existem muitas pessoas com poder que estão ligadas à Filosofia e que a valorizam. Segundo este docente, em breve surgirá uma nova disciplina para o 12º ano, *Ética*, o que aos seus olhos seria uma vantagem, pois em termos de comunicação social, esta designação tem um significado muito mais apelativo e forte para as pessoas do que a Filosofia.

A situação atual não é preocupante e as mudanças que ocorrem não são significativas nem colocam em perigo o futuro da disciplina de Filosofia, dizem outras professoras, já que as mudanças que ocorrem nesta disciplina se relacionam com as transformações gerais da atualidade e não são significativas. Uma das professoras adianta que a disciplina de Filosofia pode aparecer com outra designação, facto que não a preocupa.

A confiança no futuro da disciplina de Filosofia é manifestada por outra professora, que considera que a sua importância é de tal ordem que as ameaças ou os pessimismos não

são significativos nem devem sequer ser levados a sério. A preferência que os alunos de uma escola dão à disciplina de Filosofia em detrimento de outras, é salientada por esta docente, que diz que cabe ao professor de Filosofia assegurar esse conhecimento da atualidade e da pertinência dos assuntos tratados, para que os alunos tenham uma visão positiva a esse respeito.

Outras situações ocorridas no passado, em que a disciplina de Filosofia chegou a estar ameaçada, são lembrados por docentes que destacam como a situação atual já aconteceu anteriormente, tendo sido ultrapassada. Segundo uma professora, são algumas vezes as próprias associações de professores de Filosofia que contribuem para esse descrédito.

Futuro Positivo da disciplina de Filosofia

...eu acredito que ainda há pessoas com muito bom senso (...) E penso que vão reconhecer o papel da Filosofia e vão reconhecer que há determinadas práticas que estão a ser implementadas que vão conduzir a um certo caos, e daí talvez faça outro tipo de abordagem... (S. A)

...eu acho que as pessoas com bom senso costumam calar-se muito, e são depois muito exigentes com elas, muito ponderadas, e que pensam muito e que estão sempre a ver o equilíbrio das coisas. E às vezes levam tanto tempo a pensar e como é que...o sentido da exigência, que ficam muito caladas (...) à espera do melhor e de fazer o melhor. Eu acho que nós....as pessoas, eu digo nós, porque eu também me considero uma pessoa com bom senso, e eu penso que nós não nos devemos calar e que devemos ter um papel visível nos lugares que temos porque é importante que tu nos lugares mostres aquilo que pensas (...)nós não devemos esconder-nos, nós não nos devemos calar, porque são coisas simples, mas acho que estas coisas simples são as que fazem sentido. Neste momento, as coisas simples estão a fazer muito sentido, pelo menos para mim... (S. A)

... Eu acho que a gente também não deve ser pessimista porque há neste momento em cima da mesa do Ministério a possibilidade, e parece que está até a ter bastante aceitação, a possibilidade de introduzir uma disciplina obrigatória no 12º ano que é Ética. (...) E parece que está a haver bastante aceitação da parte do Ministério, acho que é só um problema financeiro, neste momento, que impede que isso se concretize. (...) eu penso que a substituição da Filosofia no 12º ano pela Ética poderia ser benéfico...não só porque o nome é diferente... a Ética é uma disciplina muito mais específica, mas ao mesmo também mais aceite em termos comunitários do que o próprio nome Filosofia, pois toda a gente sabe que estamos numa crise ética (...) mas se falarmos em crise filosófica, se calhar as pessoas não percebem tão bem, em termos de comunicação social (S. M).

...Eu penso que a disciplina continuará. Poderá ter algumas mudanças de programa, não é só em relação à disciplina de Filosofia (...) como a sociedade está sempre em evolução, e é necessário que os programas de Filosofia também acompanhem essa mudança (S. CC).

...Essa hipótese de desaparecer com o nome de Filosofia, aparecerá outra disciplina do mesmo género. Nas áreas profissionais há Área de Integração. A Área de Integração não é mais do que a Filosofia e a Psicologia misturadas (S. CC).

...Eu acho que esta disciplina não vai acabar. É muito importante para a formação dos alunos, é uma disciplina que lhes abre novos horizontes, novas perspetivas de ver o mundo (...) por mais que haja pessoas que estão muito pessimistas (S. DD).

...Mas os alunos gostam, há pouco até disse, por comparação, na turma das Ciências Sociais e Humanas, por comparação com a História e até com a Geografia, eles preferem ter a Filosofia (S. CC).

...eles ligam muito a disciplina, e nós também fizemos sempre essa ligação, estão quando nós gostávamos do professor também era bom para a disciplina.....eles também continuam a fazer muito essa ligação.....é.....continuam a fazer essa ligação, o professor à disciplina. (S. CC).

...Mas não sei até que ponto é que às vezes não são as próprias organizações ligadas à Filosofia que também colaboram um bocado para isso. Porque me parece que há Associações de Professores de Filosofia, há a Sociedade Portuguesa de Filosofia, há a Associação de Aconselhamento Filosófico e não sei muito bem até que ponto é que se dão bem (S. O).

No subtema ***Conjuntura atual***, analisam-se os comentários dos entrevistados sobre as políticas que se encontram atualmente na Educação, a possibilidade de esta disciplina deixar de fazer parte do currículo e o papel da Filosofia no contexto social da atualidade. Alguns docentes afirmam que as tendências atuais das políticas educacionais

podem possibilitar a aniquilação de algumas áreas curriculares. Assim, se existem disciplinas que podem desaparecer porque os alunos não têm bons resultados, não é o caso da Filosofia, já que os resultados na generalidade não são maus; além disso, a Filosofia liga-se à reflexão e à capacidade crítica e essa vertente é imprescindível na formação dos alunos. As possibilidades de esta disciplina deixar (ou não) de fazer parte do currículo são apresentadas por alguns docentes, trazendo algumas inquietações e angústias.

Esse receio é acentuado por uma entrevistada, que assinala que essa situação (a de a Filosofia deixar de fazer parte do currículo) não é desejo seu, embora lhe pareça que possa ocorrer. Para a docente, as modificações dos currículos não dependem obviamente das vontades individuais dos professores de Filosofia, mas de quem faz as leis e determina as alterações.

Conjuntura atual

“(...) Tudo aquilo que implique pensar, que implique questionar, que implique criticar, são...coisas que as pessoas têm muito medo...(...) E coisas que...os poderes instituídos têm muito medo” (S. C).

... eu sou uma pessoa de Filosofia a falar sobre a importância da Filosofia, para mim é importante. Para mim continuaria a existir 12º. Para mim, era obrigatória, ou pelo menos existiria com regularidade desde....o infantário (S. C).

“(...) Mas...isto é algo que (...) o Ministério é que determina. E que não depende de ti nem de mim determinar (...)” (S. C)

“(...) É verdade, e isso penso que é infelizmente premonitório do que se pensa em termos sociais e em termos de organização política do ensino e daquilo que se pretende do ensino na sociedade atual (...)” (S. K)

... Por estranho e paradoxal que possa parecer, ficamos um pouco com essa sensação quando nos confrontamos com medidas com essa, como a supressão do exame nacional de Filosofia, como o tornar opcional a disciplina de Filosofia, sobretudo numa área de estudos em que ela é fundamental (S. K).

... oscilamos entre aquilo que é uma espécie de necessidade economicista e aquilo que são os ideais políticos e ou do discurso político vigente sobre o futuro. Por um lado, quando se trata de falar dos ideais, a Filosofia é sempre muito bem-vinda, é sempre a área que nos leva a refletir sobre o futuro que queremos, a refletir sobre a participação na Cidadania, sobre o envolvimento dos cidadãos nas decisões futuras que a todos dizem respeito. Por outro lado, quando se trata de efetivamente assumir as responsabilidades disso, vimo-nos sempre confrontados com um outro tipo de contingências que levam a que se adie mais uma vez, se diminua a importância efetivamente dada a essas áreas e à necessidade de formarmos a consciência crítica das pessoas (S. K).

“(...) não sei em termos dos grandes deuses desta terra qual é a vontade que há ou não, a vontade política para acabar com a Filosofia” (S. O).

Questiona-se a desvalorização ao nível institucional da capacidade crítica e da reflexão numa sociedade onde os aspetos economicistas dominam tudo e todos. Um professor questiona o paradoxo da desvalorização da disciplina de Filosofia, sobretudo ao nível do 12º ano, quando esta era tão importante para a formação dos alunos e para a sua preparação nas mais diversas áreas, sobretudo nas Humanidades e no Direito. O papel da Filosofia e os paradoxos da sua redução na sociedade atual parecem conter

contradições estranhas numa época onde se afirma a importância da cidadania e da preparação das pessoas para o pensamento autónomo, mas onde na prática, pouco se faz para tornar tais intenções possíveis. Uma professora manifesta inquietação pelo futuro da disciplina de Filosofia e salienta que a sua continuidade depende apenas dos desejos de quem governa ou de quem tem poderes decisórios.

Na unidade de registo ***Inquietação e pessimismo***, salientam-se as vozes dos professores que se insurgem contra as tendências que se apresentam e não lhes parecem auspiciosas. A atitude de indignação e inquietação face ao futuro da disciplina de Filosofia salienta-se através do pessimismo face à situação atual por parte de alguns inquiridos que apontam o papel importantíssimo da Filosofia em qualquer sociedade e a pobreza, que resulta do seu apagamento. As opiniões manifestadas por alguns docentes coincidem no receio de que o futuro possa ser pior do que o presente⁵⁴⁶.

Duas professoras pronunciam-se sobre as dificuldades dos alunos com as disciplinas que exigem nível maior de abstração, devido à facilitação do pensamento que impede os raciocínios mais elaborados e difíceis. Dessa forma, o apagamento da disciplina de Filosofia, poderá ser facilitador para os alunos, devido às suas próprias dificuldades.

Uma professora recorda o passado não muito distante, em que existia a disciplina no 12º ano e as turmas eram constituídas por muitos alunos. Algumas medidas políticas possibilitaram que a Filosofia deixasse de ser específica para determinados cursos, tornando assim inviáveis as escolhas dos alunos que ainda podiam enveredar pela disciplina de Filosofia no 12º ano, dizem dois professores.

Inquietação e pessimismo

“(...) a Filosofia é essencial, é fundamental (...) é triste e é vergonhoso que tenha sido retirada (...) como específica de Filosofia. (...)” (S. B)

“(...) Há quem diga que é uma espécie de estratégia malévola (...)” (S. Z)

“(...) neste momento, tenho uma visão um bocadinho, digamos preocupante, do que poderá vir a ser o futuro da disciplina (...)” (S. P)

“(...) Não sei (...) se será indício de algo pior que...que aí vem (...) e se assim for, todos perdem, todos nós perdemos e....os futuros (...) adultos (...) os atuais jovens e adolescentes, sem a disciplina de Filosofia, vão ficar mais pobres....” (S. B)

“(...) vivemos cada vez mais (...) num fast-food informativo, num fast-food do conhecimento (...) O ser humano que começa, desde bebé, a ver a informação rápida nos seus olhos, no seu cérebro, a.....que começa a ouvir.....e a ver televisão.....que ouve música, com headphones (...)” (S. F)

“(...) a disciplina no 12º ano é uma disciplina que exige muito investimento por parte dos alunos, isso não acontece com uma disciplina como a Sociologia que é mais acessível (...)” (S. J)

⁵⁴⁶ Em que a disciplina de Filosofia se mantém ainda obrigatória ao nível da formação geral nos 10º e 11º anos, dos Cursos Científico-Humanísticos, embora tenha perdido o seu papel de disciplina específica no 12º ano.

Inquietação e pessimismo

... Lembro-me que quando lecionei 12º tinha uma turma inteira.....trinta e tal alunos que não cabiam na sala, estavam ali todos a investir em Filosofia no 12º (...) e era uma mais-valia porque há uma outra maturidade (...) já era o terceiro ano da disciplina e já se pode olhar com outros olhos para os problemas e para as coisas (S. J).

“(...) pode ser que as coisas mudem, mas não estou realmente a ver um futuro muito risonho (...) para a disciplina, até porque, entre outras coisas, não existe uma vontade política para que isso aconteça. (...)” (S. P)

... vi uma aluna que precisamente tinha feito o exame de Filosofia no ano passado (...) e ia fazer o exame de História. E ela disse-me, é que eu talvez estou a pensar ir para um curso de Comunicação Social e já não me aceitam o exame que eu fiz no ano passado. (...) E então, vou fazer de História. Um aluno que quer fazer...que quer ir estudar Filosofia não pode fazer o exame de Filosofia.....isto é aberrante, não faz sentido (S. Z).

Três docentes manifestam-se claramente pessimistas face ao futuro próximo da disciplina de Filosofia em Portugal:

“(...) eu acho que a Filosofia em Portugal vai desaparecer do ensino em 2010, 2011...(...) É a minha perspetiva....” (S. L)

“(...) Isso aí então, sou menos, sou menos otimista porque eu acho que corremos sério risco (...)” (S. W)

... Mas isso passava por uma vontade, eu diria, política, de acatar essas recomendações. Não me parece que para lá das palavras e dos discursos mais ou menos pomposos, a prática se demonstre com ações que vão nesse sentido (S. N).

Apesar de também manifestar inquietação, outra docente não considera que possa haver riscos de a disciplina de Filosofia desaparecer completamente dos currículos:

“(...) eu não acredito que a Filosofia deixe de existir como disciplina obrigatória (...)” (S. J)

Outros impedimentos relacionados com a formação das turmas também são fatores negativos para esta disciplina.

... também o próprio sistema convida a que isso seja feito porque não se pode abrir uma turma com menos de doze alunos e às vezes há oito alunos que querem escolher a disciplina e como não é....deixou de ser específica, não há a obrigatoriedade de a abrir (S. J).

Nas considerações sobre a disciplina de Filosofia, ressaltam as opiniões dos entrevistados sobre o **futuro pouco auspicioso** para a Filosofia em Portugal. Um professor salienta a importância das figuras públicas que se manifestam a favor do ensino da Filosofia:

... a questão da disciplina que se discutiu aí, se acabava, se não acabava, uma das pessoas que tomou partido foi o Marcelo Rebelo de Sousa, que defendia que não retirem a formação, não retirem.....mas essas pessoas são pessoas interessantes, são pessoas que são ouvidas, mas são pessoas que tiveram uma formação humanista e são pessoas com alguma idade (S. W).

No futuro poderá não haver outras gerações a defender a Filosofia porque o ensino que têm hoje é diferente do que se teve há vinte ou há trinta anos. Para este docente, a

Filosofia poderá ser defendida no futuro por razões que não se prendem com a disciplina, mas essas razões também podem contribuir para a deturpar:

... e esbate-se um bocado o que é específico da Filosofia e fica só aquela ideia de que a Filosofia é importante porque há debates. E defender que a Filosofia é importante porque há debates é um erro. E é um erro e é um suicídio, porque pode haver excelentes debates sobre coisas que não têm rigorosamente nada a ver com a Filosofia. Uma aula de Literatura pode suscitar debates extraordinários. Uma aula de História pode suscitar debates extraordinários (S. W).

Uma docente diz que a inexistência da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário ocorre também noutros países.

“(...) há quem defenda o fim da Filosofia no Ensino Secundário, argumentando que há outros países, tão ou mais civilizados do que o nosso, em que não há Filosofia no Ensino Secundário (...)” (S. D)

Para um professor, está a acontecer um apagamento silencioso da Filosofia, do qual as pessoas não se dão conta, mas que avança inexoravelmente, arrastando consigo o seu desaparecimento gradual. O docente dá como exemplo os cursos profissionais que já não a contemplam, havendo *Área de Integração*.

... Eu penso que caminhamos progressivamente para isso sem ser necessário colocar isso na lei. (...) De forma muito silenciosa. A emergência de novos tipos de (...) cursos que...em que a disciplina não é contemplada, o ganho de alunos que esses novos cursos estão a ter galopantes nas escolas secundárias leva a que progressivamente a disciplina desapareça. (...) eu vejo isso com algum ceticismo, com muita pena minha, evidentemente, não é só por ser da área, há uma tradição cultural do ensino da Filosofia no nosso país que eu acho que só fazia bem manter (S. N).

Segundo o mesmo docente, difunde-se geralmente a ideia economicista que valoriza as áreas práticas e técnicas, acompanhada pela mensagem da não aplicabilidade da Filosofia.

.... parece-me que há também uma visão muito tecnocrática que põe em causa a existência da própria Filosofia e que mais uma vez, ronda em torno daquilo que eu ainda há pouco dizia, isto não serve para nada! Como não serve para nada é um desperdício dos dinheiros públicos, é um desperdício de tempo, é um desperdício da própria escola e progressivamente vamos caminhando para aí (S. N).

Uma professora diz que não acredita na revalorização do papel da Filosofia e manifesta o seu desagrado diante de uma sociedade que desvaloriza a autonomia da reflexão.

... não espero por uma sociedade muito pensante. (...) neste mundo atual, na Europa atual, (...) os mecanismos do pensar que estão a ser trabalhados não são os mecanismos da interiorização, da interiorização no sentido da reflexão, o tipo de interrogação vai-se perdendo porque também não se quer ganhar (S. X).

Um professor diz que futuramente poderá haver apenas uma minoria de pessoas que defendam a necessidade do ensino da Filosofia, já que elas próprias também tiveram formação em Humanidades.

... chegamos a um ponto em que, quem defende a Filosofia, em termos de debate público, a necessidade, uma minoria de professores de Filosofia, alguns intelectuais, críticos, que tiveram eles próprios uma sólida formação filosófica (S. W).

A mobilização dos professores de Filosofia e a sua consciencialização relativamente a este assunto pode contribuir para algumas mudanças, diz uma professora.

... os professores de Filosofia do secundário devem ter consciência de que o que está em jogo é a sobrevivência da disciplina e se eles próprios querem que a disciplina se mantenha e seja valorizada, precisam de melhorar algumas práticas que têm (...) não basta apresentar discursos teóricos muito eloquentes sobre a atitude crítica, é preciso exercê-la em concreto e fazer coisas práticas que podem ser simples que mostrem como é que esse exercício da atitude crítica pode acontecer (S. Y).

No subtema **Alunos**, sublinham-se as opiniões dos professores relativamente às atitudes que observam nos alunos sobre a situação atual da disciplina de Filosofia.

Uma professora afirma que os alunos não se apercebem que esta disciplina não existe no 12º ano, pois não têm a noção da importância que a disciplina já teve e da rutura que recentemente se deu.

... Eles não têm a noção...(...) Não se apercebem. Perguntam-me às vezes, para o ano vamos ter a professora, para o ano vamos ter Filosofia, ou não vamos ter.....é pena, mas de resto não se apercebem. (...) Parece-me angustiante, com certeza. (...) o futuro da disciplina (S. D).

Sublinha-se a ideia que os alunos atualmente preferem outras áreas, acabando por não fazer diferença a perda da disciplina de Filosofia no 12º ano. Esse pormenor é salientado por uma docente, que frisa o desencanto que os alunos já estão a manifestar por certas áreas, dantes muito concorridas, como o Direito.

... Cada vez menos. Cada vez menos. Sabes, eu este ano não encontrei na turma de Ciências Sociais e Humanas, ninguém a dizer que quer ir para Direito. Não, porque eles ouvem dizer que há muitos jovens formados no desemprego.....pois, mas eles já não dizem que querem ir para Direito. Alguns diziam que queriam ir para qualquer coisa ligada ao teatro (S. AA).

Na subtemática **Alternativas**, os docentes apontam sugestões que podem ser úteis para ultrapassar a perda de importância da Filosofia na sociedade, tais como: reequacionar esta disciplina de outra forma, investir na defesa de manter a Filosofia como disciplina de formação geral obrigatória e investir no papel dos professores.

A proposta de reequacionar a Filosofia de forma diferente sublinha a necessidade de dar um outro olhar e de ter uma postura diversa face à disciplina de Filosofia. Nesse sentido, compete ao professor de Filosofia alterar práticas e valores, repensar os comportamentos e saber adaptar-se às características da sociedade e dos alunos. Essa dimensão da Filosofia é realçada por uma professora, que valoriza a vertente mais prática e interventiva.

... tem de ser repensada para se poder aplicar de uma forma (...) mais adequada àquilo que se pretende que os alunos usufruam. (...) tem que haver uma alteração profunda na Filosofia, ela tem de ser realmente mais prática, tem de se perceber o caráter utilitário dos valores.....não é defender aquilo que

é corretamente ético, o que é corretamente político, só em função (...) desta expressão, corretamente político (S. Q).

Outro professor insiste na importância dos problemas filosóficos, que devem ser aquilo que verdadeiramente interessa aos professores e motiva os alunos.

“(...) E os problemas filosóficos são intrinsecamente importantes (...)” (S. V)

Este docente assinala um pormenor curioso: em países onde a Filosofia se apresenta como disciplina de opção, as inscrições para a sua frequência são em número bastante elevado, devendo-se esse facto à atividade filosófica intensa, ao dinamismo, às publicações crescentes e ao interesse pela Filosofia, que é cada vez maior nesses países.

... Na Inglaterra, a Filosofia é opcional e estão a ter dificuldades para responder a todos os pedidos de inscrições em Filosofia, em Inglaterra.....nos Estados Unidos da América, que não têm Filosofia no Secundário, não têm Filosofia na chamada High School, o curso que tem maior índice de empregabilidade, isto é um índice que é feito pelos economistas, não é feito pelos sociólogos, é o curso de Filosofia. Isto é (...) uma surpresa para muita gente (S. V).

Uma inquirida critica os valores atuais e salienta a necessidade de seguir outro rumo, mais próximo da interioridade e da humanidade, aconselhando a que os programas também acompanhem essa tendência:

“(...) Os valores têm de ser modificados interiormente (...) É na interioridade do indivíduo, temos que tentar criar programas e conteúdos que foquem isso, no 10º e no 11º.....no 12º (...) A Filosofia. (...)” (S. Q)

Já outra professora sugere que se alterem as estratégias para cativar os alunos, apontando algumas, como a utilização de filmes, as pesquisas na *internet* ou as dramatizações:

... eu reporto-me (...) da diversidade de estratégias (...) porque a Filosofia (...) é uma área flexível (...) e o programa tem de facto alguma abertura em termos de tratamento, se o professor conseguir ir aos alunos, aos interesses dos alunos e tentar aproximar o tratamento dos conteúdos desses interesses (...) utilizando então os filmes ou criando os tais momentos de expressão dramática, ou fazendo a gestão da informação na Internet (...)” (S. T)

Uma professora propõe que a disciplina de Filosofia seja opcional, embora considere que as áreas mais ligadas às Humanidades devam tê-la como obrigatória.

... E eu acho que deve ser opcional. (...) Acho que num 12º quem vai para um Direito, quem vai para um curso de Direito, quem vai para Psicologia, cursos ligados (...) a Humanidades, sim....era fundamental, ter um conhecimento de Filosofia, fundamental... (S. Q)

Alguns docentes destacam que o professor de Filosofia tem papel determinante em todo o processo de consciencialização da necessidade desta disciplina e na possibilidade de deixar marcas positivas nos alunos, devido à sua atuação, recordando que a Filosofia ainda existe como disciplina de formação geral obrigatória, realçando o trabalho que se pode fazer nesse contexto.

... se conseguíssemos (...) uma maior integração (...) da reflexão e torná-la mais abrangente sobre os valores, seria legítimo constituir um programa de Filosofia para o 10º, 11º e 12º, e isso (...) poderia permitir (...) toda uma alteração diferente (S. S).

... Eu (...) penso que nós, apesar de tudo, temos conseguido, e isso também se deve muito a nós, professores de Filosofia (...) levar por diante a manutenção da Filosofia como disciplina de formação geral.....isto é muito bom, e apesar de tudo, temos de nos sentir muito satisfeitos com isto, porque há muitos países, há muitos currícula que não têm de facto a disciplina de Filosofia como formação geral (S. R).

Outra docente salienta que a transversalidade da disciplina de Filosofia relativamente às outras e o importante papel que ainda hoje mantém, é um fator do qual todos se devem orgulhar e esforçar por manter.

... nós temos a disciplina de Filosofia como formação geral, no fundo é uma formação transversal, com competências que são comuns a muitas outras disciplinas mas que são consolidadas aqui (...) não tenho nenhuma dúvida que é uma disciplina fundamental, não só para a construção da identidade, para a construção do indivíduo como pessoa, para a sua formação em termos de Cidadania, mas também como um conjunto estruturante de competências transversais mobilizadas para qualquer outro tipo de disciplina (S. R).

Este papel da disciplina de Filosofia na Formação Geral dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, assegura-se como principal e indiscutível, atravessando as outras áreas, dando ao professor importância e responsabilidade acrescidas.

... é também aqui que nós, professores de Filosofia, temos que assumir como competência fundamental, sermos modelos e sermos referentes para a construção dos nossos alunos como pessoas e como indivíduos equilibrados e integrados na sociedade (S. R).

Nesse sentido, apresentam-se sugestões, destacando-se o papel que se pretende do professor de Filosofia, sugerindo-se que este deva marcar efetivamente as práticas dos alunos com a sua atuação.

... Eu queria que a Filosofia (...) fosse eficaz para os meus alunos. Quando eu lhes explico o que é o preconceito, o que é o estereótipo, essas situações todas que veem de palavras, não é verdadeiramente isso que me interessa, é que eles alterem o seu comportamento, e eu só tenho conseguido verificar se eles alteraram o seu comportamento quando os levo a viver essas situações práticas.....lidar com autistas, lidar com.....com miúdos com trissomia 21, fez com que os meus alunos, alguns que diziam que era, aquele é atrasado mental, mudassem o discurso, mudassem a atitude (S. Q).

Outra docente salienta que a proximidade da Filosofia às pessoas e à vida, por parte dos professores pode contribuir para modificar posturas e atitudes.

... os professores também têm uma perspetiva (...) menos elitista ou menos exclusivista (...) Da Filosofia. E já perceberam que a Filosofia tem de ir um pouco mais junto do aluno e das pessoas.....tem que descer à terra, tem que descer aos problemas filosóficos, às questões concretas (S. T).

O papel dos professores de Filosofia é fundamental, pois a visão que se forma desta disciplina, nomeadamente por parte dos alunos, depende muito da sua atitude.

“(...) O futuro da disciplina passa essencialmente por nós. E passa por uma coisa que nós podemos fazer (...)” (S. V)

Assim, a postura dos professores, a sua atuação na sala de aula e os contributos que podem dar para revitalizar a imagem da Filosofia que se forma nos alunos e também na sociedade em geral, são fundamentais.

“(...) é não dar uma ideia da Filosofia aos alunos que os leve depois a afastarem-se da Filosofia. Quer nas nossas aulas, quer através do programa, quer através dos manuais. (...)” (S. V)

O mesmo docente adianta ainda que a formação do professor de Filosofia é obviamente um assunto fulcral, pois os professores precisam de se atualizar constantemente.

... grande parte da responsabilidade (...) do futuro da Filosofia passa por nós (...) atualizarmo-nos mais, lermos mais (...) não concebo um professor de Filosofia que tem meia.....que tem três ou quatro livros em casa e a maior parte deles são manuais (S. V).

A imagem que a sociedade tem da Filosofia, resulta muito do papel dos professores e do que tem sido feito nos últimos anos, parecendo não ser muito positiva:

... e se formos perguntar a pessoas fora da Filosofia, engenheiros, advogados, muita gente, há muita gente que desdenha a Filosofia...(...) E desdenha porquê? Porque não....porque tem uma imagem errada da Filosofia, porque se tivessem uma imagem correta da Filosofia, se lhes fosse posta à frente a Filosofia pela frente, tiravam opiniões contrárias (S. V).

A postura de alguns professores de Filosofia é denunciada pelo docente, já que tem contribuído para afastar os alunos e dar uma imagem negativa e prejudicial para todos, além de ser injusta e errada.

.... Eu já tive um cuidado de interrogar alunos que tiveram Filosofia, até conhecidos, até familiares, filhos de amigos e isso tudo, não escolherem Filosofia, mesmo indo para Humanidades, eh pá, aquilo é uma valente seca...(...) Não vamos atirar as culpas para ninguém, eles fugiram de lá naturalmente: Agora não existe, agora é muito difícil (S. V).

As alterações ocorridas nos currículos também são referidas, salientando-se a possibilidade de os professores de Filosofia lecionarem áreas que vão surgindo e onde se abrem agora novas possibilidades.

“(...) vai sempre ser utilizada nos conteúdos da Cidadania e Profissionalidade e da Área de Integração (...)” (S. H)

Esta docente adverte para os perigos que surgem para o futuro da Filosofia quando não é clara a possibilidade de ser este ou aquele professor a lecionar uma área nova. Neste caso, existe o risco de não ser o professor de Filosofia mas um docente de outra área a lecionar *Cidadania e Profissionalidade* ou *Área de Integração*:

... se se entregar realmente essa área do saber a qualquer pessoa para dar Cidadania e Profissionalidade e qualquer pessoa pode dar Área de Integração e (...) a Filosofia começa a ficar à margem desse exercício crítico (...) de desconstrução de estereótipos e preconceitos enquanto essa formação para o diálogo intercultural e para a vida em sociedade, aí é grave, aí é muito grave (S. H).

A tarefa de reivindicar para os professores de Filosofia as áreas disciplinares novas que podem ter dimensão reflexiva e interrogativa é, para a professora, tarefa fundamental e urgente, devendo mobilizar os docentes desta área.

... temos de lutar um pouco por isso (...) Precisamos de....nós próprios, no exercício da Cidadania, lutar realmente por aquilo que achamos, fazer um documento, elaborar, a fazer associações (...) qualquer coisa bem argumentada (S. H).

Outra sugestão considera que os interesses pelas Humanidades regressarão no futuro e salienta o carácter cíclico destas situações e o interesse (ou a perda) de algumas áreas. Há entrevistados que destacam que no passado ocorreram já situações semelhantes, podendo eventualmente também regressar no futuro. Uma professora diz que o interesse pelas diversas áreas é cíclico e que daqui a algum tempo haverá novamente falta de profissionais ligados às áreas das Humanidades.

... Provavelmente daqui a quinze anos isto voltará tudo de novo a uma nova visão, a uma nova leitura da escola, do ensino, do conhecimento, a Filosofia (...) as Humanidades em geral, voltarão outra vez a ter outro papel na vida e na formação das pessoas (S. X).

A docente refere as opiniões de colegas de outras áreas que não davam importância à Filosofia quando eram jovens e que agora, passados muitos anos, modificaram essa opinião.

“(...) eu até tenho amigas minhas que dizem (...) Filosofia era uma seca, mas depois agora acabam por dizer, mas sabes que eu acho que era importante....gente com trinta e tal, quarenta anos (...)” (S. X)

A atual falta de consciencialização da importância da Filosofia pode derivar da ideia que a Filosofia (e também outras áreas disciplinares) não têm lugar numa sociedade altamente tecnocrática e economicista. Alguns inquiridos consideram que é possível contornar esses obstáculos, embora para outros isso não seja tão viável.

A mobilização dos professores de Filosofia deve passar pela consciencialização geral das perdas recentes e da importância da disciplina em qualquer currículo.

... Não se pode nunca perder (...) essa dimensão filosófica. (...) eu acho que o ensino, para além da dimensão espiritual que não existe, eu acho que são as quatro áreas de ensino (...) a Arte, a Ciência, a Filosofia e a espiritualidade....tem de estar presente nas nossas escolas essas quatro áreas. Sem essas quatro áreas o indivíduo (...) não pode....difícilmente aprende a ser um cidadão ou uma cidadã (S. H).

Paradoxalmente a esta situação que está a ser vivida em Portugal, noutros países passa-se exatamente o contrário, refere outra docente, salientando a importância crescente que esta disciplina tem vindo a adquirir em países como o Brasil:

“(...) e se o Brasil introduziu a Filosofia agora outra vez, eu não percebo como é que um país dito europeu pensa de uma forma tão pragmática (...)” (S. BB)

Outra entrevistada indigna-se por não haver movimentação por parte dos professores de Filosofia relativamente às perdas sofridas nos últimos anos. Esta docente também

salienta que os conteúdos de Filosofia podem encontrar-se noutras disciplinas que têm outros nomes, facto que não a incomoda, já que de uma forma ou de outra, os conceitos principais estão presentes.

... eu acho estranho, que há tanta associação de professores de Filosofia e disto e daquilo e não terem, não sei, não terem tomado posição, que é um pouco fraca (...) Estávamos numa posição um pouco inativa deste processo, talvez se tudo isso estivesse acontecer agora, talvez não tivesse, talvez houvesse uma luta (...) mais....firme. (...) é sempre pena desaparecer a Filosofia, enquanto noutros países está a surgir novamente, com recomendações da ONU para que ela seja implementada, como no caso do Brasil (...) se a Área de Integração e se a disciplina de Cidadania e Profissionalidade (...) áreas mais abrangentes, tiverem....forem contemplarem o exercício filosófico Cidadania (...) que é preciso a prática filosófica e o conhecimento filosófico, não vejo nenhum problema que desapareça o nome de Filosofia, porque ela estará sempre, será sempre utilizada (S. H).

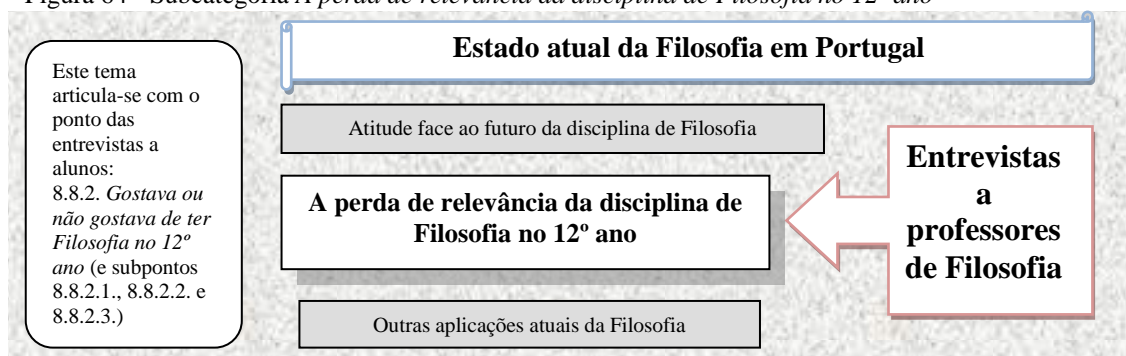
Conclui-se a análise da subcategoria *Atitude face ao futuro da disciplina de Filosofia*, com as seguintes considerações: alguns docentes estão muito otimistas quanto ao futuro desta disciplina, auspiciando-lhe *Futuro Positivo*, destacando a importância que acreditam que esta disciplina vai continuar a ter, mantendo ou não a designação atual, lembrando que no passado já ocorreram situações de descrédito e desvalorização que foram ultrapassadas. Na *Conjuntura atual*, os docentes destacam algumas tendências atuais das políticas educacionais que se prendem com a possibilidade de a Filosofia deixar de fazer parte dos currículos. Alguns professores manifestam *Inquietação e pessimismo* perante a situação atual de apagamento desta disciplina, considerando que se relaciona com o facilitismo e a menor exigência a que se assiste no ensino atual; os docentes refletem sobre o facto de a Filosofia ter deixado de ser específica no 12º ano. Outra subtemática associada à anterior, *futuro pouco auspicioso*, apresenta opiniões pessimistas face ao futuro próximo desta disciplina em Portugal, referindo a inexistência da Filosofia também noutros países, o seu apagamento silencioso, a afirmação de valores económicos e a importância da mobilização dos professores. Os docentes falam dos *Alunos*, considerando que estes não têm noção da importância que a disciplina já teve e que atualmente já preferem outras áreas. Alguns professores apresentam *Alternativas*, propondo reequacionar a Filosofia de forma diferente, destacando que esta disciplina ainda existe como disciplina de formação geral obrigatória, considerando que se deve investir no papel dos professores de Filosofia, já que, no futuro, os interesses pelas Humanidades regressarão e informando que noutros países existem atitudes diferentes. Há docentes que destacam a importância do professor de Filosofia na dignificação desta disciplina, denunciando comportamentos de colegas que possibilitaram o desinteresse e a desmotivação dos alunos e a sua desvalorização social.

7.10.2. A perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano

A disciplina de Filosofia no 12º ano, que existia como opção nos cursos Científico-Humanísticos e era condição de acesso a inúmeras licenciaturas, perdeu o protagonismo, quando o exame deixou de ter relevância, a partir de 2005⁵⁴⁷.

O programa desta disciplina no 12º ano⁵⁴⁸ assentava na leitura de três obras de épocas diferentes que eram depois trabalhadas e tratadas de forma filosófica, num trabalho hermenêutico de exploração e comentário de texto que ajudava a desenvolver competências e desenvolvia capacidades. Como o exame deixou de contar para a entrada na universidade⁵⁴⁹, muitas escolas deixaram de oferecer a disciplina como possibilidade, sobretudo para os alunos dos cursos de Humanidades, passando estes a escolher outras áreas disciplinares.

Figura 64 - Subcategoria A perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano



Quando inquiridos sobre esta questão (figura 64), alguns docentes manifestaram-se muito consternados, embora outros não considerem que a perda da disciplina de Filosofia no 12º ano seja assim tão significativa. Nas respostas dos entrevistados, pesavam as suas próprias experiências, os anos que tinham (ou não tinham) lecionado a disciplina no 12º ano, se tinham ou não sido corretores de exames, a reflexão que fizeram sobre a importância desta disciplina para a entrada em determinadas licenciaturas no passado e o seu apagamento presente.

⁵⁴⁷ Existiu ainda o exame de Filosofia do 12º ano nos anos letivos de 2005/2006 e 2006/2007, mas devido à perda de importância desta disciplina (deixar de contar para a entrada nas várias licenciaturas) as escolas foram deixando de ter turmas de Filosofia no 12º ano.

⁵⁴⁸ Ministério da Educação (1995) Departamento do Ensino Secundário, Programa de Filosofia do 12º ano.

⁵⁴⁹ Com a revisão curricular aprovada pelo Decreto-Lei N.º 74/2004, de 26 de março, o exame de Filosofia do 12.º ano foi extinto, deixando de ser usado como prova de ingresso na universidade, sendo introduzido o exame nacional de Filosofia no 11.º ano, o qual também foi extinto em 2007.

No quadro 72, encontram-se as divisões resultantes deste tema, que manifestam a diversidade de opiniões dos professores a este respeito.

Quadro 72 – Unidades de Registo *Perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano*

Perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano

Tem significado negativo
Não tem muito significado
É responsabilidade dos Professores
É responsabilidade do Programa
É responsabilidade dos alunos
Recordações de experiências com a disciplina de Filosofia no 12º ano

Alguns docentes manifestam desapontamento relativamente ao fim da disciplina de Filosofia no 12º ano e acham que se trata de uma perda muito grande que dá lugar ao seu apagamento gradual. Nesse sentido, consideram que o desaparecimento da disciplina ***tem significado negativo***.

A perda da disciplina de Filosofia no 12º ano representa para estes docentes, um desastre substancial, tanto mais que as funções desta disciplina são insubstituíveis e se prendem com a formação para a Cidadania e a autonomia do pensamento.

perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano com significado negativo

... a disciplina de Filosofia do 12º ano (...) era específica para mais de trezentos cursos....isto é um apagamento total e absoluto da Filosofia. (...) para que deixe de ter o tal papel de inconveniência, de alertar espíritos, de apelar à necessidade da reflexão crítica, da tomada de posição....se calhar foi melhor assim, foi uma forma que se arranjou para apagá-la....apagá-la e depois achatar pensamentos. Quando se apaga a importância da Filosofia, quando a Filosofia deixa de ser específica, ela perde significativamente poder, ela recua (...) Ela tem vindo a perder nestes últimos anos (...) Eu, se fosse político...política (...) interventiva, com responsabilidade, eu alargá-la-ia ao básico (...) então não era mais importante que eles aprendessem a pensar...que eles aprendessem a ser cidadãos ativos, responsáveis? (...) (S. E)

.... Acho grave (...) É muito grave, é grave, acho que é uma lacuna.....é tão grave, quando pensamos que em Espanha, os alunos têm no 9º ano, Ética (...) Têm uma disciplina de Ética (...) eu tenho o manual, eu comprei o manual em Espanha, dessa disciplina, e nessa disciplina de Ética, a propósito por exemplo, dos direitos e deveres, mas em várias coisas, situações, por exemplo, do ponto de vista da Cidadania, como decidir, um colega pediu-te a tua borracha e tu....a borracha para ti tem importância, porque foi dada pela mãe ou pela namorada (...) o que é que deves fazer, emprestas ou não a borracha? Que deu alguém, esqueceu-se, está fazer um teste, e tal e tal (...) a questão aqui, eu posso, não devo, não devo (...) eu posso, porque é meu colega, é meu amigo, mas é a questão.....a questão ética, por exemplo, do dever kantiano é dado numa perspectiva de situações destas. (...) Descobres que o teu colega da turma tem uma doença muito má, tem tuberculose ou tem.....o que achas que deves fazer? Ou melhor, o que tu deves fazer e podes fazer é uma coisa, porque eu posso dizer e usar todos os meus discursos, é claro que eu posso, agora será que devo? E devo porquê, por que motivo? Todas.....estas questões são colocadas assim e depois tem tipo um debate, muito bem, agora vamos ver como se fazem.....se a tua resposta foi fazer isto, o que é que tu farias, farias isto, dirias ao diretor de turma, dirias a um colega, dirias a todos os colegas, não sei quê, iras falar com ele (...) todas as respostas possíveis, e no fim eles somam todas as opções e veem qual é a sua sensibilidade a sua apreciação e a sua sensibilidade ética e moral, eu acho isto uma coisa incrível...(.) Incrível, incrível.....no 9º ano.....no 9º ano, mas (...) é uma coisa assim que eu penso que é importante (...) se há lugar aqui para a Filosofia, entre outras coisas, em termos de rigor, no raciocínio e blá, e blá, tem a ver com isto (...) é mostrar que isto não é uma coisa fora do nosso quotidiano. É de qualquer pessoa. (...) há um rigor da linguagem e depois, ao mesmo tempo, um programa (...) nós temos, temos agora livro que tem um programa que foi pensado quando havia um exame, que era o exame do 11º e (...) agora não há exame (...) (S. U)

.... É bom interrogarmo-nos.....nós vamos perdendo as coisas, elas vão acontecendo e nós que somos de Filosofia deveríamos ter uma apetência muito maior do que qualquer outra pessoa para nos interrogarmos, porque é que aconteceu? (...) pessoas que ousam pensar pela sua própria cabeça, e que se interrogam e....porque é que perdemos a Filosofia do 12º ano? É interessante. E perdemo-la quando o número de cursos superiores que exigiam....que pediam a disciplina de Filosofia como prova de ingresso, aumentava....e mais! Quando as notas de Filosofia do 12º subiam, que era das melhores médias! (...) E agora pergunto-me: as médias são das melhores, o número de cursos que pedem Filosofia aumenta no 12º ano, no entanto, há cada vez menos alunos a pedir Filosofia no Ensino Secundário.....temos de nos interrogar, porquê? (S. V)

(...) aí foi uma perda.....e uma perda irre recuperável, parece. (...) Parece. (...) acho que é muito importante para os alunos que vão cursar Direito terem uma formação humanística. Terem Filosofia, sem dúvida. Há outros cursos...(S. F)

perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano com significado negativo

"(...) E é preocupante que se vá para Direito, é preocupante que se vá para alguns cursos superiores sem se ter tido, por opção, escolha de Filosofia. (...) não existe uma opção no 12º..." (S. BB)

... É uma lacuna, é. E vão ter Filosofia do Direito, no 5º ano, que por exemplo, na Clássica, é uma disciplina que muitos alunos têm muita dificuldade. (...) a linguagem do Direito é uma linguagem muito específica como qualquer outra área da ciência (...) quando têm de fazer a análise filosófica e a hermenêutica do texto filosófico, a dificuldade é imensa, não é se calhar tanto na compreensão ou na interpretação do conteúdo, é que eles não conseguem chegar à linguagem do texto filosófico. (...) mas eles alterarão isso tudo, porque quem faz este trabalho, também vai reformular todo o curso de Direito. E depois eu penso (...) eu não consigo pensar numa solução. Sem valores, eu acho que isto na prática não chega. Na prática não chega. Eu parece-me que a Filosofia de facto está a ser subtilmente, (...) retirada das escolas, como foi a História, que já não existe (...) como estão a ser outras disciplinas, a Sociologia também.....todas as áreas das Ciências Sociais e Humanas estão a ser completamente afastadas. (...) em termos de pôr as figuras mundiais, apela-se ao humanismo, apela-se à consciência da dignidade da pessoa mas estamos num mundo que é um mundo muito matematizado. Muito matematizado e muito quantificado, é excessivamente quantificado. Tudo se valoriza em função quase de uma certa quantidade, de uma certa leitura quantitativa, e aí de facto, as Humanidades têm um papel muito menor (...) Nós valorizamos o conhecimento e analisamos e temos a vida de uma perspectiva (...) assim de uma forma pouco rigorosa mas mais qualitativa (...) a parte de quantificação das coisas, é útil em função da quantidade de coisas ou é útil.....isto é mesmo uma nova, uma nova visão do mundo e da sociedade, porque (...) é a Economia que tem ganho toda a preponderância. Eu confesso que às vezes eu até temo o desaparecimento da Filosofia. Sei porém (...) que a Filosofia nunca teve tanta divulgação em termos de publicações, é verdade....está aqui agora uma linha muito forte. Isso é o meu alento em termos de pensar (...) se isto está a acontecer, alguma coisa virá por arrastamento, ou alguma coisa virá associada a esse fenómeno, não se fazem publicações só porque sim (...) eu penso que a Filosofia tem que arranjar um outro espaço. Não sei muito bem como, não sei muito bem como, mas a Filosofia creio que vai ser afastada das escolas. Eu creio que a Filosofia vai passar uma fase. (...) (S. X)

... Mas isso é só vendo a coisa pelo lado mais formal (...) É institucional, vai estudar Filosofia, porque é que não havia de fazer um exame de Filosofia? Mas depois se olharmos em termos de facto de competências e o tipo de treino que as disciplinas proporcionam, realmente não percebo como é que o exame de Filosofia desapareceu.... (S. Z)

... isto é ridículo, porque nem mesmo os alunos acreditam que não têm de fazer a disciplina de Psicologia para ir para Psicologia.....e às vezes nem eles percebem porque é que têm de fazer Geografia (...) as coisas (...) não têm sentido. Eu acho que passou de 8 para 80 (...) o projeto de transformar esta disciplina de Formação Geral numa disciplina que queria ser avaliada a nível nacional (...) acabou por cair num extremo de retirar-lhe até a segurança de uma prova específica que de facto preparava. É porque, já que estamos num sistema tão pragmático e tão utilitário, porque o que interessa é de facto preparar os miúdos para a vida ativa, é uma disciplina que francamente podia prepará-los (...) nas áreas que estão mais relacionadas (...) com o exercício da Filosofia (...) o Direito (S. T).

Porque os alunos que vão para Direito, que vão para uma qualquer das áreas das Ciências Sociais, precisavam mesmo, mesmo, de ter Filosofia no 12º ano, porque (...) era a única oportunidade deles de fazerem leitura integral de obras. E leitura integral de obras dá (...) uma.....competência única que é a competência de detetar numa leitura integral aquilo que é (...) essencial para os objetivos que temos em mente, e os objetivos podem ser ao nível do Direito, os objetivos podem ser ao nível da Antropologia, os objetivos podem ser em níveis muito diferentes. E eles, fazendo a leitura integral de uma obra, conseguem direcionar a obra e os seus conteúdos para diferentes objetivos (...) os alunos que de facto estudaram, por exemplo, Kant, iam para Direito (...) chegavam à Faculdade com uma bagagem muito grande, e eu tinha muito esse feed-back (...) ainda tenho, tenho alunos a terminar Direito que ainda dizem, professora, os apontamentos das aulas e a maneira como nós trabalhávamos e os livros.....os livros eram lidos integralmente na aula, anotados de princípio a fim, e isto significava que eles não só ficavam a saber como é que aquele livro tinha sido lido, como ficavam a saber como é que se lia um livro, como é que se fazia uma leitura integral de uma obra de Filosofia porque arranjávamos um modelo de análise e de elaboração de notas para o livro que podia funcionar como modelo para qualquer outro tipo de leitura. Por isso, isto foi uma perda tremenda que não teve nenhuma razão de ser, sabemos que foi um equívoco...(...) Um puro equívoco em determinada altura, porque houve alguém que disse, como é que os alunos fazem exame no 12º quando terminam a Filosofia no 11º e a partir daí....foi mesmo um equívoco (...) na altura, isto sabe-se, sabe-se de quem é que foi o equívoco, decidiu-se que afinal de contas, pois punha-se a Filosofia com exame no 11º e (...) não fazia falta nenhuma no 12º.....e assim ficámos. Claro que isto é uma luta que se calhar ainda faz sentido algum dia retomarmos...(...) Os alunos precisam mesmo de uma Filosofia de 12º tal como (...) a que já existiu, que é, leitura de obras, análise de obras, elaboração de sínteses a partir de leitura analítica, desenvolvimento de competência crítica a partir de leitura analítica, isto é absolutamente fundamental para quem vai para a universidade, em geral, mas pelo menos para quem vai para as áreas ligadas às Ciências Humanas e Sociais. (...) Eles têm muita pena..... eles têm muita pena de isto se ter perdido, porque (...) era uma valência fundamental (...) para a vida, para a formação académica. (...) nós deixámos de ter ali turmas quando de facto deixou de haver a disciplina, a disciplina já nem sequer opção é, desapareceu (...) do currículo... (S. R)

Uma docente teme que a perda da disciplina no 12º ano conduza ao descrédito geral relativamente a esta área curricular.

... Tenho constatado agora nestes dois últimos anos, quando foi retirado o 12º ano e a Filosofia vai.....tendo um papel assim mais secundário (...) é só até ao 11º ano, que os próprios encarregados de educação e os alunos dizem (...) isto não serve para nada, isto não serve para nada e (...) a Filosofia não interessa e portanto, não há problema com a Filosofia. Eu penso que isso (...) é mau, é mau para a disciplina de Filosofia. Foi mau porque eu acho que a disciplina tem um papel formativo (...) Eu penso que mesmo é das disciplinas que prepara mais para a Cidadania, porque de um modo geral, os professores de Filosofia tem uma maneira de estar diferente, ou seja, eu penso que eles muitas vezes

traduzem na prática as suas próprias reflexões. E têm uma maneira de estar na vida, uma maneira de encarar o mundo, que às vezes é uma referência importante para os jovens. E eu penso que o próprio programa pode ser tratado no sentido da formação do aluno. Como os valores, o sentido da existência, a dimensão humana, a necessidade dos valores, a necessidade (...) dos padrões, para que esteja disponível (...) o relacionamento. Eu penso que a disciplina vai, aos poucos, ajudando os alunos (...) a repensarem (...) os seus próprios conhecimentos, os seus próprios valores, a pô-los em causa, mas ao mesmo tempo, eles vão dar a oportunidade de eles estruturarem as sua personalidade com uma dimensão mais humana (S. A).

Uma professora lamenta que também o exame do 11º ano de Filosofia tenha sido extinto.

“Sim, e mesmo no 11º era para haver exame (...) Ainda por cima tiraram tudo (...) Acho grave (...)” (S. U)

Outra docente confessa que não queria o exame do 11º ano, mas sim o do 12º ano.

“(...) o exame do 11º ano desapareceu (...) e ainda bem que desapareceu, porque não tinha pés nem cabeça. (...)” (S. F)

... o exame do 11º ano, não....era um atraso de vida. (...) era mau porquê? Porque condicionava a forma toda como tu lecionavas o programa. (...) passavas a cortar partes do programa que eram importantes, que deviam ser discutidas, e a produção (...) de dois ou três temas que tinham de ser dados com toda a profundidade....e isso, se calhar, esses temas não são os mais benéficos para os alunos....não por não terem.....não pelo conhecimento, mas pelo seu crescimento e pela sua capacidade de fazer pensar. O exame estava.....a continuar, estaria....estaria a tornar esta disciplina escolástica outra vez (...) mas com ele foi também o exame do 12º (...) eu corriji o primeiro exame de Filosofia do 11º ano.....só o próprio estilo de correção (...) era difícil. Olha que eu corrijo exames desde mil novecentos e noventa e sete.....há onze anos, vai fazer onze anos. Nós.....os professores corretores que era a primeira vez, não concordamos com o estilo de correção que o exame trazia. E.....era muito complexo, era feito por patamares, (...) muito preciso...se falhasse num determinado patamar (...) já não progredia para o outro (...) É. (...) e estava encaminhado, não para obrigar a pensar, mas para ler muito bem o texto e repetir o que o texto dizia.....pouco mais do que isso. Isso era matar a Filosofia. O exame, a continuar, mataria a Filosofia. Ainda mais do que....ela já está moribunda (...) acabaria (...) por a matar. Isso....a mim não me faz espécie nenhuma o exame ter acabado. Pode, se as pessoas quiserem um exame, por entenderem que só num exame há rigor, que eu não concordo, não arrisquei por aí, e que o rigor é que vem do exame. Há o rigor daquilo que, quem faz o exame quer que haja o rigor....a partir do momento em que se pensa uma matriz para um exame, dás rigor é a essa matriz, não dás rigor ao programa, dás rigor à matriz que o exame quer.....mais nada. (...) (S. F)

Uma professora destaca a leitura de um artigo de opinião sobre o fim do exame do 12º ano.

“E para a reflexão filosófica (...) eu no outro dia li um artigo muito interessante (...) do Lobo Antunes (...) que se referia a este aspeto sobre o fim do exame...” (S. E)

Numa atitude praticamente oposta a esta, para outros docentes, esta ocorrência **não tem muito significado**.

Um docente não atribui muito significado a esta situação, não lhe encontrando gravidade. Outro professor salienta o aspeto mercantilista da situação anterior, pois o exame dava azo a que as editoras produzissem livros de apoio e fizessem negócios à custa disso. Nesse caso, adianta o docente, havia outro problema acrescido e que consistia nos materiais de apoio que traziam respostas preparadas e, no caso de algum aluno as poder decorar ou copiar, obter melhor nota do que aqueles que desenvolvessem as mesmas argumentações de forma enquadrada.

Uma professora que leciona numa escola onde existem muitos horários para os docentes de Filosofia, devido a outras disciplinas também lecionadas por estes docentes, como a Psicologia, não acha que a perda do 12º ano seja muito significativa.

perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano sem grande significado

(...) isso depende das opções pedagógicas das escolas (...) E a minha escola decidiu não oferecer Filosofia no 12º ano. Mas parece que este ano as coisas vão alterar-se. (...) A história do exame para mim pode ser grave em termos funcionais, para questões de acesso ao ensino superior, mas pode ser também um pequeno pormenor. A história do exame só tem problemas se a disciplina for optativa. Aí é que a coisa será grave, se não serve para entrar na universidade, os alunos não a escolhem, preferem outras. (...) isto é um pequeno pormenor, na minha opinião... (S. L)

... aquela fórmula (...) dos manuais e do comentário e o desequilíbrio entre as obras também não era boa. (...) o exame tem um princípio que era o princípio de não repetir questões que já foram postas em exame. E isso começa a obrigar a que (...) saindo nos termos dos temas centrais, para evitar que aquilo fosse preparado previamente e que já lá chegasse um bom discurso mas que não tinha aquele significado que teria a reflexão crítica por parte do aluno e de assimilação e de estudo da obra, porque a questão que está é isto, aparece o exame (...) logo aparece meia dúzia de tretas para preparar o exame, porque as editoras estão atentas e aquilo resulta! (...) O bom aluno, no exame (...) que seguiu e com todas as coisas aleatórias, quer perguntar a mesma coisa mas de uma forma mais (...) requintada, e o outro que despejou para lá a manta que tinha preparado, mesmo com dificuldade e aquele não despejou a mesma manta, e eu refiro-me a Filosofia, pois aquele tirou pior nota porque estudou aquilo sabendo e dizendo, eu estou preparado para o exame, não estou a fazer outra coisa.....aí entendo que se voltássemos aos exames, o programa (...) em termos genéricos de orientação antiga do 12º, foi muito mais correta. Se reparar, 10º e 11º, isto é secundário, ia ter 12º, isto agora é complemento já de qualquer coisa, a preparação para entrar na universidade (S. S).

“(...) Prejudica a Filosofia, não prejudica o grupo! E talvez porque haja no grupo de Filosofia, nós temos muitas horas aqui (...) são necessárias, entre 10 a 15 inscrições para abrir uma disciplina de opção (...) E se calhar, foi-se embora uma turma que não era muito grande, era uma turma de 18, 19 alunos, nem todos mostrariam, estariam interessados em frequentar Filosofia, se calhar 10 ou 12..... (...) E depois não tinha o exame. O exame ter desaparecido.....porque este ano a escola vai abrir só duas opções na área das Ciências Sociais e Humanas, abre a Psicologia e o Direito e abre o Direito com 11 alunos.....em Psicologia temos mais porque eu vou ficar com uma turma, era a minha direção de turma....temos duas turmas de Psicologia de Ciências Sociais e Humanas. (...) para termos uma turma de Psicologia e uma turma de Filosofia, acabava por ser mais um nível. E depois, estar a entregar a Filosofia de 12º ano a alguém que viesse agora. E não há o exame, que eles depois quando pensaram isso, substituíram o exame do 12º pelo 11º como prova específica. Tenho alunos que eram meus que estão em Direito em Coimbra, que eu costumo dizer que eram as cobaias, porque fizeram o primeiro exame de Filosofia do 11º ano que serviu de específica e tiveram notas muito boas e que estão em Direito, fizeram só a específica de Filosofia” (S. CC)

Outros docentes consideram que a situação que se vive hoje relativamente à disciplina de Filosofia **é da *responsabilidade dos Professores***.

Para um entrevistado, são as atitudes dos professores e os programas existentes que condicionaram os alunos e contribuíram para a situação que atualmente se vive. Este docente denuncia a ausência de um debate público a propósito do programa atual e destaca como os autores do programa nem sequer eram conhecidos nem tinham obra publicada à data da introdução do programa. Outros docentes também acham que o final do exame da disciplina resultou de uma falta de empenho dos professores de Filosofia.

perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano da *responsabilidade dos professores*

... Nesta escola já não temos. (...) Cada vez mais acontece. Há também, penso que há também aqui uma política de desincentivo da disciplina. Compreende-se, há (...) muitas necessidades de horários em todos os grupos. E depois também da nossa parte, professores de Filosofia, penso que não há (...) uma compreensão de um certo marketing filosófico (...) de que temos também de saber vender o nosso produto (...) levar os alunos a perceber que o 12º ano pode ser interessante... (S. N)

.... o que é certo é que os alunos continuam a fazer exame de Matemática, continuam a fazer exames de Física (...) e a Filosofia já não tem exames ou eles desapareceram e nem por isso passou a haver alunos no 12º ano, há aqui uma série (...) de políticas exógenas e endógenas ao grupo que não favorecem.....e tenho muita pena porque o 12º ano sobretudo nos moldes que estava agora...é claro que havia aquelas vinte e tal obras para escolher, que aquilo era uma barbaridade, mas podia ser interessante como exercício finalmente (...) de uma análise de uma obra filosófica e na sua correlação com o próprio autor, eu acho que era interessante para alunos que quisessem de algum modo, mas (...) quando as próprias universidades, as faculdades de Filosofia acham que já não precisam do exame de Filosofia para entrar no curso de Filosofia, estamos conversados (S. N).

perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano da responsabilidade dos professores

... Depois olhamos sempre à volta (...) não olhamos é para nós próprios. A minha opinião é que os principais responsáveis somos nós, professores de Filosofia. Nós andámos num processo de suicídio filosófico. E porquê? Porque nós começámos (...) quantos alunos saíam do secundário traumatizados com a Filosofia? Isto é verdade, porque nós ouvimos falar. E traumatizados com a Filosofia, porquê? Porque era....sentiam-se um bocado defraudados. Para já, a Filosofia que eles contavam lá haver não havia. Havia uma coisa, um ensino formalista, e agora decora isto e agora decora aquilo e mais não sei o quê, e não há.....a Filosofia não aparecia. E porque não aparecia é que as pessoas não têm interesse na Filosofia, porque têm uma ideia errada do que é a Filosofia. E quem é que lhes deu essa ideia errada? Há muitos fatores, mas devemos assumir a nossa quota parte da responsabilidade. Nós, professores, e os programas, fizemos. Até porque nós perguntamos quem é que.....como é que se fazem os programas de Filosofia, quem é que os fez? Como é que são discutidos? Não são discutidos na praça pública.....a Sociedade Portuguesa de Filosofia tentou entrar na discussão do programa, do atual programa de Filosofia, num período oficial de discussão, aberto a discussão, fizemos uma data de propostas, algumas delas até só para corrigir e para melhorar, nenhuma, nem uma delas, nem uma vírgula foi aceite. E tratava-se da Sociedade Portuguesa de Filosofia, onde havia universitários, pessoas de Filosofia, pessoas com experiência, tudo isso (S. V).

.... Mas porque já não há...(.) Não.....já não existe.....a disciplina já não existe. Na minha escola houve sempre enquanto a disciplina existiu. (...) durante muitos anos, não sei, cinco, talvez, fui que eu dei a disciplina sozinha. (...) tenho que confessar que se tem havido erros graves, gravíssimos em opções curriculares, este talvez tenha sido dos erros mais graves (S. R).

Uma docente salienta que os professores já se manifestaram publicamente contra o final do exame do 12º ano.

.... o ano passado, aqui nesta escola (...) escrevemos uma carta, o grupo (...) o grupo manteve correspondência com DGGI (...) na altura em que o exame aparece, as orientações, a lecionação do programa e depois é suspenso (...) No ano passado, quando nos apercebemos que de facto a disciplina do 12º ia desaparecer ou (...) ela existe como opção mas ninguém a escolhe (...) E na prática desaparece porque depois não tem....é uma disciplina que não tem utilidade....o que torna a situação completamente ridícula, porque os alunos (...) que querem tirar História ou Filosofia ou Direito, ou Psicologia, têm de se sujeitar a outro.....exame que não tem nada a ver, ou que tem pouco a ver. Além disso, a disciplina no 12º dava uma formação (...) que é insubstituível...(.) Desde o tratamento das obras, o trabalho de interpretação, a hermenêutica do texto que eles faziam, e que era uma disciplina bem sucedida (...) mesmo os alunos de Direito lamentam (...) Pois. E então aqui na escola, no ano passado escreveu-se uma carta, mais uma, com o parecer do grupo, e que ia no sentido (...) de sugerir, que voltasse o exame de Filosofia, precisamente o exame do 12º, o exame que fosse apenas referente aos conteúdos do 12º ano, para os alunos que precisavam daquela disciplina como acesso à universidade.....não.....obtivemos uma resposta, mandámos para vários sítios, até fui eu que mandei, tentei, por email mandar aquilo para os meios de comunicação social mas (...) não tive resposta, obtivemos uma resposta (...) do Ministério onde disseram que iam (...) analisar com atenção a nossa proposta e consideravam que era uma proposta válida (...) mas ficou por aí. Ao nível das intenções fica por aí. (...) (S. T)

Outros professores afirmam que a situação atual deriva da **responsabilidade do Programa**, ou melhor, da equipa ou das equipas de pessoas que o realizaram, já que defendem que foi este programa atual do 12º que conduziu à situação que atualmente se vive. Um professor ironiza a situação, constatando o desconhecimento que os alunos têm da filosofia atual e dos pensadores contemporâneos, julgando que os filósofos foram todas as pessoas que já morreram.

perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano da responsabilidade do Programa

... eu acho que quando este programa foi feito (...) em unidades temáticas que vão buscar vários filósofos mas não sistematizam nenhum (...) há uma espécie de patchwork, vamos dar Ética, então vamos lá ver o que é que o Aristóteles achava, e o Savater, e o Kant (...) mas não há nenhum sistematizado, nunca te aparece um sistema filosófico com princípio, meio e fim, o que se calhar não te acontece nas ciências, quando dás uma teoria de alguém, dás a teoria e ela é altamente sistematizada. Parece que a Filosofia é um patchwork desorganizado com pessoas que mandaram umas bocas sobre isto ou aquilo mas que não estão enquadradas num sistema coerente. No 12º havia o reverso da medalha. Finalmente eram dados filósofos de uma forma muito coerente e muito estruturada. Fosse Nietzsche, fosse Kant (...) mas eram estruturados. Dava-se estruturadamente um filósofo ou dava-se um sistema filosófico. E eles percebiam de que forma é que um sistema filosófico tinha coerência e tinha capacidade de gerir ou de organizar tudo.....e isso foi perdido. (...) eu não percebo como é que os programas do 10º e do 11º ano continuam a não dar sistematicamente um filósofo, já que já não há a hipótese de quem gosta poder fazê-lo no 12º ano (...) e de repente isso deixou de ter sentido. O facto de não haver no 12º (...) tirou alguma capacidade à prestação do programa do 10º e do 11º...eu não entendo estas reformas feitas assim (S. BB).

“(....) Por outro lado, também este programa não sei se será o mais adequado (...) Este programa...” (S. Z)

perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano da responsabilidade do Programa

... não tem exame, como não tem exame e a Filosofia no 12º ano, aquilo é muito análise de obras e tudo.....eu acho que ninguém conhece este programa, porque desde que a Filosofia passou a opção do 12º ano (...) tirando aquele que havia para o exame nacional, nós nunca mais tivemos. E este ano, os alunos, sobretudo nesta turma, que eu só tinha uma turma de Ciências Sociais e Humanas, mostraram muito interesse em escolher a Filosofia. Mas a Filosofia acaba por ser um bocadinho mais difícil do que a Psicologia. Quer queiramos quer não, temos que admitir que a Psicologia, pela sua objetividade, é muito mais simples e os miúdos estão no 12º ano, eles estão a trabalhar para uma média e acho que é preferível escolher a Psicologia, outra opção, e que em nada prejudica o grupo de Filosofia.... (S. CC)

... havia um programa de 12º ano, que ele próprio era um programa baseado em autores. E (...) era um programa baseado em autores, eram os autores que tinham de ser dados, era já no 12º ano (...) mas num programa centrado em problemas, depois aparecerem os filósofos. De há dois séculos para cá, misteriosamente, as pessoas deixaram de filosofar....não deixaram de fazer ciência, não deixaram de fazer arte, não deixa de haver génios na ciência, na arte, nas outras áreas todas, mas na Filosofia, curiosamente, as pessoas, deu-lhes uma doença qualquer que deixaram de filosofar..... (S. V)

Outra razão apontada é a **responsabilidade dos alunos** que não escolhem Filosofia, ou porque já a conhecem demasiado bem, ou porque querem optar por disciplinas novas. Um professor salienta que atualmente, os alunos querem ter outras opções que os cativem mais.

perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano da responsabilidade dos alunos

... mas não foi só o desaparecimento do exame que explica o facto de haver tão poucos alunos. Tem a ver com outros fatores. Por exemplo, no ano passado, eu cheguei a alimentar esperanças de formar uma turma de Filosofia no 12º, porque eu tinha acompanhado os alunos até ao 11º ano, eu dava-me bem com muitos, havia muitos que gostavam de Filosofia e o que é que descobri no final? Dois de facto, escolheram Filosofia e outros escolheram Filosofia em segunda escolha ou terceira. E eu, ao falar com eles, percebi. (...) eles de Filosofia, já sabiam se gostavam, se não gostavam, já sabiam o que era. Agora muitos deles não têm ainda ideia do que é que querem ser. E querem experimentar outras coisas. Então querem experimentar o que é a Psicologia, o que é a Sociologia, o que é a Antropologia, o que é a Ciência Política, estão a tatear o futuro (...) a verdade é que eles só podem ter uma opção (...) Em alternativa, têm a Área de Projeto, a Área de Projeto no 12º ano, eu acho que (...) é uma infantilização do ensino, porque se os alunos não sabem fazer um trabalho de pesquisa, não é realmente no 12º que vão aprender (...) isso tem de se ensinar antes. E a verdade é que a Área de Projeto no 12º ano impede os alunos de terem uma segunda opção, e isso contribui para que os alunos (...) há alunos que querem estudar Psicologia, escolhem Psicologia, há alunos que não sabem o que é que querem estudar, mas então (...) ouvi dizer não sei o quê de Sociologia, escolhem Sociologia.....Filosofia, não escolhem, porque mesmo que gostem muito, já sabem mais ou menos o que é (...) isso ajuda a explicar porque é que há poucos alunos a escolher. O facto depois de não ser pedido exame reforça (S. Z).

Uma docente **recorda as experiências com a disciplina de Filosofia no 12º ano** na época em que a disciplina tinha protagonismo e era condição de entrada para muitos cursos.

... Eu também trabalhei, cheguei a dar em (...) cheguei a dar esse programa dois anos (...) era as três obras mas (...) nós podíamos escolher, e eu trabalhei um ano com o Fédon, e depois era a Carta sobre a Tolerância e no último período foi a saudade, a perspetiva da saudade do Joaquim de Carvalho. E também houve um ano que estive aqui em Albufeira no primeiro ano que tive aulas à noite, também dei, dava as unidades e também dei o Fédon, o Kant e depois o Nietzsche... (S. DD)

...Eles gostavam. Eles gostavam (...) eles gostavam muito do Fédon, era uma obra de que eles gostavam. E depois, a Carta sobre a Tolerância também era fácil.....e também gostaram da Saudade do Joaquim de Carvalho. Porque aquela parte do Nietzsche e o Kant são muito mais difíceis (...) os alunos até gostavam desse programa, desse....programa, mas como deixou de haver exame (S. DD).

Outra docente recorda ainda outro programa do 12º ano, anterior ao de 2002 e que incidia em autores e não em obras filosóficas:

... tivemos aqui. Eu ainda cheguei a dar aqui o 12º, daquele antigo (...) que era o dos autores....por acaso, foi o último ano, aqui nesta escola (...) esse 12º (...) foi muito interessante que eu tinha uma turma muito interessante também. Eram fulanos que trabalhavam não só para o exame, mas quando

trabalhavam para o exame, trabalhavam com sentido crítico (...) Foi uma turma muito interessante, mas só dei....uma vez. Sim, 12º só dei uma vez... (S. O)

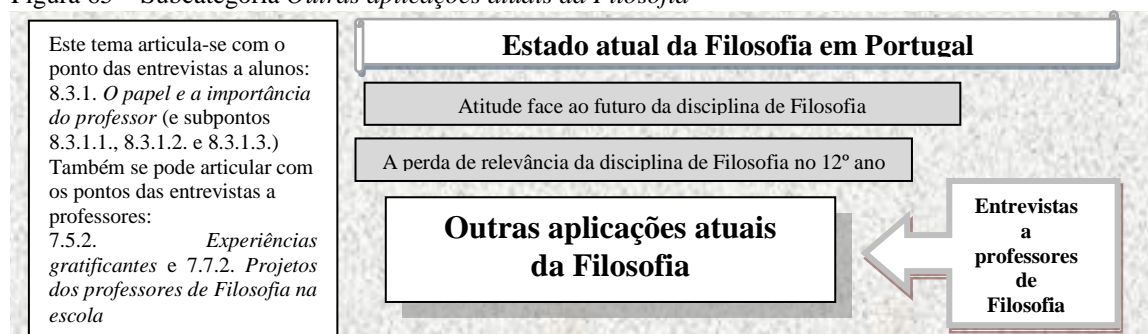
Em resumo quanto ao tema *A perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano*, conclui-se o seguinte: para alguns professores, ***Tem um significado negativo***, destacando a perda que origina o apagamento gradual da disciplina, podendo conduzir ao descrédito da Filosofia, referindo situações relacionadas com o exame do 11º ano ou do 12º ano, ambos extintos. Outras opiniões asseguram que ***não tem muito significado***, considerando que pode não ser grave, que havia mercantilismo na situação anterior, devido à produção de materiais de apoio pelas editoras, que existem ainda outras disciplinas também lecionadas por docentes de Filosofia. Outros docentes consideram que foi ***Responsabilidade dos Professores***, destacando atitudes dos professores e os programas que condicionam a imagem da Filosofia, assegurando que o final do exame resultou de falta de empenho dos professores de Filosofia; outra opinião destaca que os professores já se manifestaram publicamente contra o final do exame do 12º ano.

Outras opiniões consideram que foi ***Responsabilidade do Programa***, ou seja, da equipa ou das equipas de pessoas que o realizaram. Outros docentes acham que foi ***responsabilidade dos alunos***, porque os alunos não escolhem Filosofia, porque a conhecem demasiado bem, ou porque preferem disciplinas novas. Por fim, relatam-se ***experiências*** com a disciplina de Filosofia, na época em que ainda havia turmas de 12º ano e o respetivo exame.

7.10.3. Outras aplicações atuais da Filosofia

Neste tema, derivado da categoria *Estado atual da Filosofia em Portugal*, tratam-se *outras aplicações atuais da Filosofia* (figura 65), de acordo com as unidades de registo apresentadas pelos docentes entrevistados (figura 66).

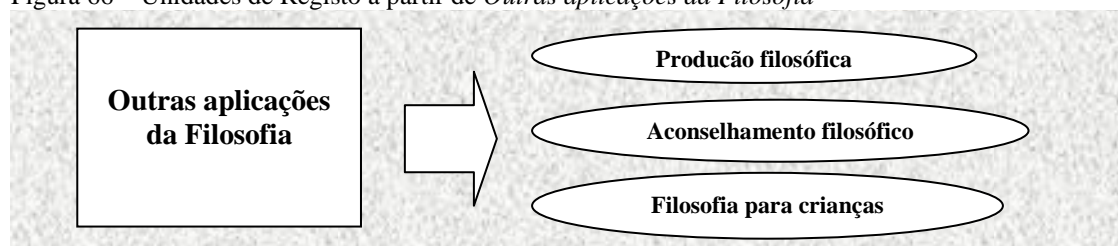
Figura 65 – Subcategoria *Outras aplicações atuais da Filosofia*



A Filosofia tem outras aplicações na atualidade, além da docência. O *Aconselhamento Filosófico*, por exemplo, tem sido uma área cada vez mais florescente e divulgada. Marinoff (2003) esclarece a importância e atualidade dessa atividade, bem como o facto de esta afinal não ser novidade, já que na Antiguidade, era essa precisamente a atividade de Sócrates na *ágora*, cuja ocupação era a de debater com as pessoas que o desejavam ouvir. Neste caso do Aconselhamento Filosófico atual, utilizam-se várias metodologias, algumas bastante recentes, recorrendo-se a ideias e a textos de filósofos de diversas épocas como forma de os relacionar com os problemas que as pessoas – neste caso, os alunos – enfrentam no presente. Noutra obra, Marinoff (2005) destaca também o papel da Filosofia Aplicada na ajuda que presta às pessoas, sugerindo e dando ideias que se possam adequar aos problemas que as afetam. Outros autores têm também referido a importância dessa atividade e os seus contributos para tornar as pessoas mais felizes através do conhecimento (Dias & Rastrojo: 2009; Barrientos: 2005). Algumas dessas aplicações foram referidas por entrevistados, que destacaram a sua própria experiência nessas áreas.

A figura 66 apresenta as unidades de registo que derivam desta temática, *Outras aplicações da Filosofia*. Apesar de se poderem encontrar outras aplicações da Filosofia na atualidade, além das que aqui se apresentam, essas não foram mencionadas pelos professores entrevistados. Assim, as divisões que se seguem respeitam às sugestões apresentadas pelos docentes inquiridos.

Figura 66 – Unidades de Registo a partir de *Outras aplicações da Filosofia*



A ***Produção filosófica*** é referida por um professor que salienta a importância da produção de obras filosóficas, mesmo em países onde a Filosofia não figura entre as disciplinas obrigatórias do Ensino Secundário.

.... há vários países onde a Filosofia não existe no Ensino Secundário e no entanto têm uma produção filosófica muito importante. A Alemanha não tem Filosofia no secundário, a Inglaterra tem opcional, os Estados Unidos não têm Filosofia no Secundário e têm uma produção filosófica arrasadora.....e muitos outros países. Mas (...) há que ter um grande desenvolvimento da Filosofia mesmo quando é opcional. Nós já temos a Filosofia como obrigatória nos estudos do Ensino Regular. Devemos fazer tudo para não a perder no futuro. E isso não é líquido que não a venhamos a perder. (...) e o que eu acho é que a Filosofia de facto é uma coisa que é útil para o advogado, para o engenheiro (...)

até para o vendedor seja daquilo que for, para toda a gente. Porquê? Ensina-nos a pensar cuidadosamente sobre as coisas, ensina-nos a interrogar, a colocar os problemas de uma forma precisa, ensina-nos a argumentar, a pensar melhor, a defender melhor os nossos pontos de vista, e isso é útil... isso ensina-nos a compreender melhor a realidade à nossa volta. Isso é útil para todos e é altamente formativo. Não precisamos de justificar a Filosofia com mais nada, precisamos é de meter lá a Filosofia mesmo.... (S. V)

Outros docentes salientam a possibilidade de fazer **Aconselhamento filosófico** nas escolas. A esse respeito, considerou-se o testemunho de um professor que se tem dedicado a essa área da Filosofia há já algum tempo. Também outra docente se pronuncia sobre o mesmo assunto em termos de curiosidade e interesse, mas também de alguma surpresa, por achar que pode estar demasiado próxima de outras disciplinas, como a Psicologia, por exemplo.

Outras aplicações atuais da Filosofia - Aconselhamento filosófico

"(...) quando eu fui sentindo (...) que a Filosofia tinha sérios problemas no Ensino Secundário, primeiro devido à minha formação universitária ser bastante limitada e depois devido à dificuldade que é com os programas que temos e com os manuais que temos, motivar os jovens para a disciplina. E (...) à medida que fui sentindo essa dificuldade, fui necessariamente procurando outras soluções. E as soluções encontradas foram precisamente na prática, e foi aí que descobri a Consultoria Filosófica que fora de Portugal é conhecida (...) com o título de Prática Filosófica, todos os movimentos internacionais vão nesse sentido. E aí encontrei as várias aplicações da Filosofia. (...) esse foi o início. Depois, quando comecei a aplicar dentro das aulas e dentro da escola, o sucesso que se conseguiu foi vertiginoso" (S. L).

"As pessoas, no início, obviamente, não conheciam, a maioria delas ouviu falar dessa área de trabalho (...) pelos livros do professor Marinoff (...) que são os únicos que estão traduzidos em português (...) Há muitos outros mas não estão traduzidos em português. (...) e aparecem um pouco (...) nessa curiosidade. Depois, é sempre aquela ideia, ah, quem nos dera que a Filosofia fosse sempre assim. (...) quando eu leio as avaliações dos alunos em relação ao Gabinete na escola, é a mesma coisa, quem me dera que todas as escolas tivessem gabinetes assim. Porque tenho amigos que estão noutras escolas que têm imensos problemas que afeta o sucesso escolar mas que não têm um espaço de reflexão filosófica nem de apoio. E não são pessoas com problemas psicológicos. São pessoas com problemas a nível de reflexão, não têm quem os ajude a pensar, não têm com quem confrontar ideias (...)" (S. L)

"(...) Nestes últimos tempos tenho trabalhado mais com adolescentes. Não do Algarve, pessoas que veem de fora, algumas delas veem com os pais (...) pessoas...jovens que estão um pouco perdidos (...) na sua rebeldia adolescente, e (...) que tomam conhecimento de que tenho um gabinete na escola e que (...) gostariam de experimentar com os seus filhos essa nova metodologia. Alguns deles já passaram por consultas de Psicologia, outros é a primeira vez que estão neste tipo de trabalho e a única coisa que tiveram foi orientação profissional, fizeram os testes psicotécnicos e por aí fora. (...) as pessoas já veem com alguma ideia do que é que é este tipo de trabalho e então acham que uma certa orientação racional, na medida que os adolescentes vivem muito com base nas emoções, uma certa orientação racional de alguém exterior, que seria a figura do Consultor Filosófico, pode ser útil aos seus filhos. (...) isto é no início, depois, ao nível de resultados já mais concretos, posso dizer que nalguns casos, são os próprios pais quase, que obrigam os filhos a ir, porque notam grandes alterações até na relação com os filhos. Tenho tido alguns casos até, que são, alguns, questões escolares e de projeto de vida, mas que depois acabamos por trabalhar duas ou três sessões sobre a relação que eles têm com os pais e que sai bastante beneficiada e (...) isso é uma mais-valia. E as pessoas muitas vezes (...) não sabem que a Filosofia poderia dar um contributo para a humanização, eu utilizo muito esta palavra que é (...) uma palavra que me tem sido cara e que eu luto bastante, a Filosofia como uma forma de intervenção social e (...) utilizo esta expressão, humanização, que acho que é a que mais se adequa a este projeto. Essa é a experiência que eu tenho. Com adultos não é muito diferente. A nível de trabalho filosófico não é muito diferente, de reflexão não é muito diferente. É diferente sim, a fase, não é, os conteúdos que abordamos, as experiências de vida, obviamente. Mas vamos todos bater aos projetos de vida, aparecem muitas pessoas que, ou estão a passar, ou já passaram ou estão a pensar passar por situações de divórcio (...) é sempre momentos em que as pessoas refletem a nível quase de situação limite (...)" (S. L)

.... sobre o Aconselhamento Filosófico, eu ainda me sinto muito pequenina. (...) É uma área que ainda estou a descobrir, é uma área que eu tenho algum.....por um lado me parece que tem o seu lugar próprio....(...) Mesmo ao nível de escolas, mas por outro lado, ainda considero que é um terreno movediço. (...) segundo eu percebi, o Aconselhamento Filosófico também pode assumir diversas vertentes....(...) a última conferência a que eu assisti, há uma área que me pareceu que de facto estava, havia (...) alguma promiscuidade com a área da Psicologia. (...) Mas penso que é uma área a explorar ainda mas que há que ter algum cuidado (...) para se poder fazer (...) bem a separação das águas nomeadamente entre todas as vertentes da Psicologia, a Psiquiatria, a Psicanálise e a Filosofia (S. O).

Outra possibilidade atual que tem vindo a interessar os docentes de Filosofia é a área de **Filosofia para crianças**.

... há a formação para crianças....eu acho que sim, acho que era importante. Eu (...) tenho um sobrinho com doze anos e ele farta-se de me perguntar o que é a Filosofia e eu já lhe falei, e eu penso que eles ficam (...) motivados para saber, veem que no fim aquilo tem que ver com a vida (...) com a sua própria estética, os seus valores a sua maneira de estar no mundo e a minha irmã, é a mãe, é uma pessoa muito técnica (...) e eu vejo que mesmo a abordagem dos problemas, do relacionamento, acaba por ser diferente, eles relacionam as coisas muito....de uma forma (...) utilitária, pragmática. (...) nós vamos vendo muitas coisas, há muito diálogo com o professor de Filosofia (...) as coisas são muito partilhadas (...) e as pessoas hoje quase que não estão habituadas a esta partilha (...) ao diálogo, à partilha, as pessoas fecharam-se nelas, estão no computador fechadas nelas (...) pensando que estão muito bem e não estão. (...) a Filosofia cria esse diálogo (...) essa procura conjunta, esse caminhar para a verdade, essa procura conjunta, verdade que (...) é questionada, como nós fazemos (...) mas que é uma procura conjunta, eu acho que tem todo o sentido (S. A).

Alguns docentes começam a fazer formação nesta área, trabalhando com crianças nos infantários ou nas escolas de primeiro ciclo, a partir da exploração de questões e de problemas filosóficos, sobretudo com base na obra e no trabalho do pensador contemporâneo norte-americano Matthew Lipman⁵⁵⁰.

Assim, sobre a subcategoria *Outras aplicações atuais da Filosofia*, conclui-se o seguinte: na **Produção filosófica**, destaca-se a proliferação e produção de obras filosóficas na contemporaneidade, o que reflete o desenvolvimento da reflexão filosófica e a sua divulgação. Em **Aconselhamento filosófico**, fala-se da sua realização nas escolas com os alunos ou em gabinetes de aconselhamento abertos ao público. Outra aplicação atual da Filosofia é a **Filosofia para crianças**, caracterizada pela colocação de questões e problemas filosóficos às crianças.

Síntese do Capítulo

Neste capítulo, destacaram-se as opiniões dos professores entrevistados relativamente aos assuntos que eram pedidos. As respostas dos docentes foram enquadradas nas categorias desta tese, decompondo-as em subcategorias e unidades de registo, dada a multiplicidade e desenvolvimento das respostas dadas pelos docentes. Assim, algumas respostas são muito desenvolvidas, tendo-se mantido esse desenvolvimento nalguns casos, por se considerar a importância de que se revestem para clarificar os assuntos. Além disso, a riqueza resultante da leitura e análise das respostas dos entrevistados é tão grande, acentuando-se a pluralidade de experiências e de ideias e o seu significado pelos

⁵⁵⁰ O filósofo nasceu em 1922 e faleceu em 2010.

olhares múltiplos que se colocam sobre a realidade e a experiência educativa, que se considera muito importante.

O quadro 3 do Anexo 24 ilustra o percurso desenvolvido no decorrer deste capítulo, salientando os temas e os subtemas que derivaram das categorias. Da sua análise, além das conclusões que já se retiraram no decorrer deste capítulo, destaca-se a grande heterogeneidade e diversidade das respostas, o entusiasmo, a motivação e o interesse que os professores manifestam pelos assuntos da Filosofia, a pluralidade de metodologias, técnicas e recursos utilizados nas suas aulas, a atenção que prestam às práticas letivas, aos alunos e à adequação do programa, à construção de materiais didáticos e à sua utilização conjunta como os manuais, quando é caso disso.

Os grandes eixos desta tese, Conhecimento, Valores e Cidadania, são aqui amplamente enquadrados, através das respostas dos professores e da sua adequação às categorias e subcategorias, permitindo as comparações entre as respostas de uns e dos outros, e enriquecendo e complexificando a análise. Nesse decorrer, os professores desenvolveram reflexões que enquadram estes conceitos na sua aplicabilidade direta aos conteúdos disciplinares da Filosofia e, em simultâneo, também os adequaram aos contextos específicos dos alunos e das suas experiências e aprendizagens, e, também, a eles próprios, enquanto professores, nas suas práticas letivas, experiências e projetos.

As preocupações de alguns professores com as metodologias e a procura constante de adequação de novas práticas, destacam a importância que atribuem à atualização e adequação às necessidades, contextos e motivações dos alunos, considerando que a imagem que transmitem desta disciplina, é também da sua responsabilidade, acentuando a importância e o cuidado de que se deve revestir a figura do professor no contexto de ensino-aprendizagem. Se alguns professores se manifestam inquietos e receosos perante as expectativas de Futuro para esta disciplina, dadas as transformações que ocorrem constantemente nos contextos sociais e económicos, outros revelam-se otimistas e confiantes no futuro da reflexão filosófica, considerando que o papel desta disciplina continuará a ser fundante e impulsionador de novas ideias e conhecimentos, abrangente e multidisciplinar, enquadrado na formação para a Cidadania, para o Conhecimento e os Valores Sociais.

CAPÍTULO 8

ESTUDO 2b – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS A ALUNOS

Introdução

Neste capítulo analisam-se os resultados das entrevistas que foram realizadas aos alunos, que no período em análise frequentavam o ensino secundário regular dos Cursos Científico-Humanísticos de carácter geral ou o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis (ESRMC), que funcionava em horário pós-laboral. À data da realização das entrevistas, os alunos encontravam-se no 11º ou no 12º anos. Relacionam-se as respostas dos entrevistados com os conceitos orientadores desta tese, e comentam-se e agrupam-se os resultados dos temas e dos subtemas encontrados.

Neste processo das entrevistas aos alunos, adotaram-se procedimentos semelhantes aos do capítulo 7, referente às entrevistas a professores de Filosofia: trataram-se qualitativamente as entrevistas e agruparam-se os resultados em unidades temáticas que se enquadram nos conceitos orientadores desta investigação⁵⁵¹, cujos resultados são aqui comentados e comparados.

Apresentam-se excertos das respostas dos discentes entrevistados no decorrer deste capítulo, acerca dos quais se tecem comentários e comparações. No final de cada ponto referente à análise de cada tema ou subtema, estabelece-se uma breve comparação entre as respostas dos dois grupos de alunos de forma a verificar se existe alguma diferença significativa, além das que eram já esperadas (no caso dos alunos adultos, a amostra ser mais reduzida, haver diferenças na faixa etária e nas experiências de vida relativamente aos alunos jovens).

⁵⁵¹ Tal como no capítulo 7: *Filosofia, Conhecimento e Cidadania; Manuais escolares; Valores Sociais; Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário; Técnicas e métodos pedagógicos e Estado atual da Filosofia em Portugal.*

8.1. As entrevistas a alunos e as categorias

“A entrevista mostra-se uma técnica frutuosa, posto que rica em informação, todavia difícil: como estar seguro da sinceridade das respostas obtidas?” Riutort (1999: 48)

O processo metodológico relativo às entrevistas aos alunos foi já tratado no capítulo 5 (ponto 5.3.2.1.) onde se apresentam as opções metodológicas tomadas neste processo, bem como a informação do número de discentes que foram entrevistados, sendo 136 no total, conjunto constituído por 106 alunos jovens do ensino secundário regular e 30 alunos adultos do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

É importante questionar os alunos sobre as suas experiências na disciplina de Filosofia, as alterações que lhes provocou ou não, o papel desta disciplina, a associação que estabelecem entre o professor que a leciona e os conteúdos. Algumas respostas dos discentes foram demasiado sucintas, sem grande desenvolvimento, a pouco mais se limitando do que a pequenas frases cujo teor era apenas afirmativo ou negativo. Contudo, noutras respostas, alguns alunos desenvolveram ideias e reflexões, a partir dos assuntos apresentados, encaminhando-se para outras temáticas que não estavam previstas, estabelecendo o elo entre a Filosofia e as suas vidas, desenvolvendo mais a conversa, manifestando alguma necessidade e interesse em colaborar com este estudo e até colocando questões sobre o seu desenvolvimento.

Diferenciou-se o público inquirido em *alunos jovens* e *alunos adultos*⁵⁵². Optou-se por agrupar as temáticas encontradas em ambos os grupos de alunos, os jovens e os adultos, de forma semelhante, para facilitar o trabalho. É de acrescentar que os temas encontrados são os que se seguem, embora pudessem ser muitos mais, dado que a riqueza e a pluralidade das informações recolhidas foi de tal ordem que todos estes dados poderiam ser trabalhados e comentados de forma praticamente infinita. No entanto, optou-se por apresentar estes temas⁵⁵³, que se encontram nos dois grupos de

⁵⁵² A distinção feita ao nível dos alunos jovens e adultos, refere-se ao facto de os primeiros frequentarem o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis em horário pós-laboral e os segundos, os cursos do Ensino Secundário Regular. Pese esta distinção, foram encontrados alunos com 18 anos em ambas as categorias, o que não significa em muitos casos assim uma distinção assim tão grande ao nível da faixa etária a que cada um deles pertence.

⁵⁵³ A definição dos temas e subtemas pode representar um dilema para o investigador. No entanto, a intenção foi de recolher e apresentar categorias que pudessem ser comparáveis entre si, que estivessem presentes de uma forma significativa nas respostas dos entrevistados, e que pudessem contribuir para alargar o leque de análise, sendo testemunhos que enriquecessem a investigação. Nesse sentido, os temas apresentados foram aqueles que, de uma forma objetiva e sob a lógica desta investigação, pareceram ser os mais determinantes e significativos.

alunos, os jovens e os adultos e se enquadram nas categorias desta tese. As temáticas são analisadas em separado, dentro de cada ordem de ensino, primeiro no ensino diurno (alunos jovens) e depois no ensino noturno recorrente (alunos adultos). Após essa análise, faz-se a comparação sintética dos resultados obtidos em ambos os tipos de ensino.

Os temas encontrados nas respostas dos alunos dos dois grupos apresentam-se no quadro 73. O enquadramento dos temas nas categorias encontra-se na figura 67. Os dados pessoais dos alunos entrevistados constituem informação fundamental, não se enquadrando em qualquer categoria.

Quadro 73 - Temas das entrevistas a alunos

Dados Pessoais
O papel e a importância do professor
Cidadania e Filosofia
Opinião sobre manuais
Valores Sociais
Definição da disciplina de Filosofia
Experiências na disciplina de Filosofia
O que se diz da disciplina de Filosofia
Atualidade da disciplina de Filosofia
Mudanças devido ao estudo de Filosofia
O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia
Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores
Sugestões sobre a disciplina
Gostava ou não gostava de ter Filosofia no 12º ano

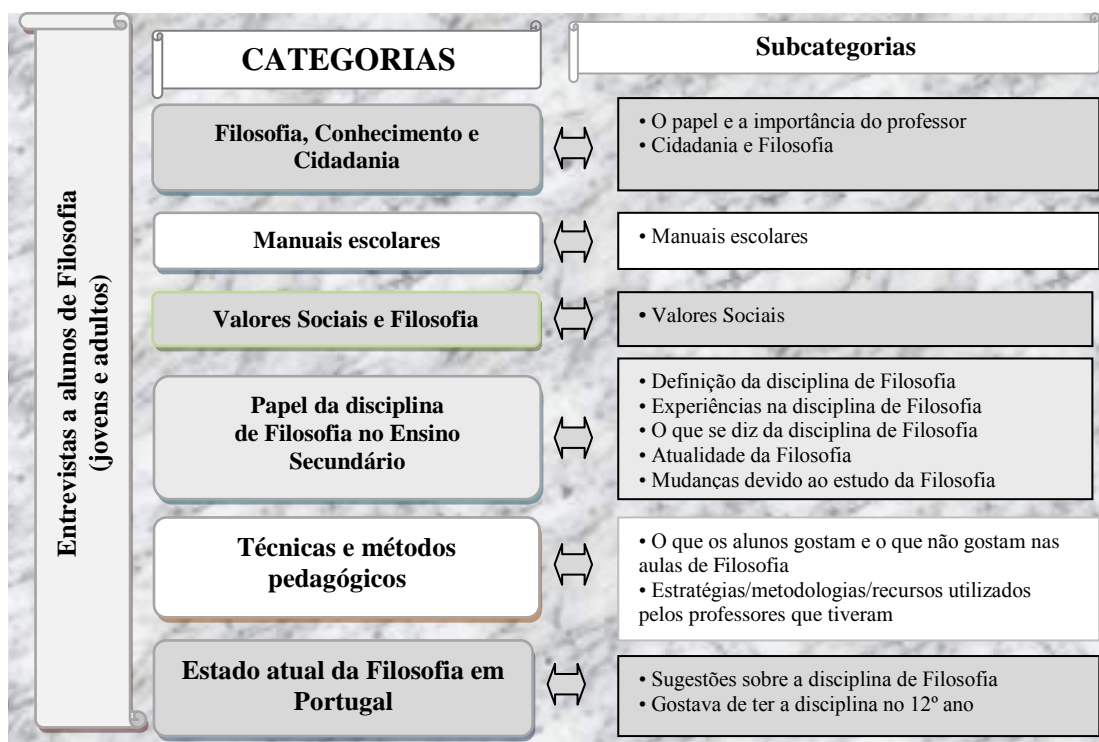
Conforme também se procedeu no capítulo anterior, enquadram-se nesta análise os seis conceitos orientadores desta tese, que se destacam neste capítulo: *Filosofia, Conhecimento e Cidadania, Manuais escolares, Valores Sociais, Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, Técnicas e métodos pedagógicos e Estado atual da Filosofia em Portugal*. Os temas encontrados nas entrevistas aos alunos foram agrupados nestes conceitos orientadores (figura 67), constituindo em alguns casos, vários temas por categoria, conforme os assuntos tratados e o desenvolvimento maior ou menor que foi dado pelos alunos às questões colocadas na entrevista.

De acordo com esta disposição se vão tratar os temas das entrevistas aos alunos, analisando-se e comentando-se excertos, tendo em conta o seu enquadramento com as categorias que os orientam e norteiam.

Em muitas temáticas, o mesmo aluno figura por vezes em respostas diferentes da mesma questão, aparecendo assinalado com o número correspondente. Dado que os

discentes foram entrevistados e não submetidos a um inquérito, desenvolveram respostas que são por vezes muito complexas e muito longas aos assuntos que eram pedidos. Devido à enorme riqueza de algumas respostas, considera-se que devem figurar na mesma temática ou subtemática, entrando assim algumas vezes, o mesmo aluno nas contagens do mesmo subtema, embora se possa referir a assuntos diferentes.

Figura 67 - Enquadramento das Categorias e subcategorias nas entrevistas a alunos



Nesse sentido estabeleceram-se os temas e adequaram-se às dimensões principais da investigação, onde as dimensões de abstração e seleção estiveram sempre presentes. De acordo com Guerra (2008), este é um trabalho arriscado por parte do investigador, já que respeita a seleções e decisões que determinam e condicionam todo o resultado da investigação: “torna-se necessário interpretar sociologicamente o material, cruzando a diversidade das informações que até então foram analisadas parcelarmente por sujeitos ou temas” (2008: 84).

Assim, tiveram-se esses aspetos em conta em todos os momentos do tratamento dos dados e da análise às entrevistas aos alunos (tal como já havia sucedido com as dos professores). Sendo um trabalho arriscado, sem dúvida que é também um trabalho apaixonante, já que permite articular os objetivos propostos com as respostas dadas, as quais primam em alguns casos, pela originalidade e apreensão pessoal e única de experiências que estão a ser contadas na primeira pessoa. Sendo diversas, embora

orientadas, as entrevistas constituem um manancial de informações e relatos, cuja riqueza qualitativa é muito significativa, não se esgotando de forma alguma na análise que aqui foi sendo feita.

8.1.1. Perfil dos alunos jovens do ensino diurno

No total, foram realizadas entrevistas a 106 alunos jovens do Ensino Diurno.

As entrevistas foram feitas ao longo de um período de aproximadamente sete meses, entre as datas de 30/12/07 e 21/07/08.

O tempo de duração das entrevistas foi variável, sendo a mais longa de 40 minutos e as mais curtas de 8 minutos.

O quadro 74 apresenta os dados pessoais dos alunos jovens do ensino diurno que foram entrevistados.

Cada aluno entrevistado é designado por um número.

Quadro 74 – Caracterização dos alunos do ensino secundário regular entrevistados

Sujeito entrevistado	Idade	Sexo	Ano/turma/área que frequenta	Data	Duração da entrevista
(S.11)	18 anos	F	12º Artes Visuais	30/12/07	25 m
(S. 12)	17 anos	F	12º (mas frequenta Filosofia no 11º, porque reprovou no ano letivo anterior)	02/01/08	20 m
(S. 13)	17 anos	M	12ª Científico	17/01/08	20 m
(S. 14)	17 anos	F	12ª Científico	17/01/08	15 m
(S. 15)	17 anos	F	12ª Científico	17/01/08	15 m
(S. 22)	16 anos	F	11º Artes Visuais	11/03/08	15 m
(S. 23)	16 anos	F	11º Artes Visuais	11/03/08	12 m
(S. 24)	16 anos	M	11º Artes Visuais	11/03/08	10 m
(S. 25)	16 anos	M	11º Artes Visuais	11/03/08	10 m
(S. 26)	18 anos	M	11º Artes Visuais	11/03/08	12 m
(S.. 27)	19 anos	F	11º Artes Visuais	11/03/08	10 m
(S. 28)	16 anos	F	11º Artes Visuais	12/03/08	12 m
(S. 29)	16 anos	F	11º Artes Visuais	12/03/08	15 m
(S. 30)	18 anos	M	12º Artes Visuais	12/03/08	12 m
(S. 31)	17 anos	F	12º Artes Visuais	12/03/08	12 m
(S. 32)	17 anos	F	12º Artes Visuais	12/03/08	12 m
(S. 33)	16 anos	F	11º Artes Visuais	12/03/08	12 m
(S. 34)	16 anos	F	11º Artes Visuais	12/03/08	15 m
(S. 35)	16 anos	F	11º Artes Visuais	12/03/08	15 m
(S. 36)	17 anos	M	11º Artes Visuais	12/03/08	15 m
(S. 37)	18 anos	M	11º Artes Visuais	12/03/08	12 m
(S. 38)	17 anos	F	11º Artes Visuais	12/03/08	15 m
(S. 39)	16 anos	M	11º Artes Visuais	12/03/08	14 m
(S. 40)	16 anos	F	11º Artes Visuais	12/03/08	15 m
(S. 41)	18 anos	F	12º Humanidades	22/03/08	30 m
(S. 42)	17 anos	F	11º 4 Económico-Social	31/03/08	15 m
(S. 43)	16 anos	M	11º 5 (Eletricidade)	31/03/08	20 m
(S. 44)	18 anos	F	11º 4 (Economia)	31/03/08	10 m
(S. 45)	18 anos	F	11º 4 (Economia)	31/03/08	15 m
(S. 46)	16 anos	M	11º 5 (Eletricidade)	31/03/08	10 m
(S. 47)	16 anos	M	11º 5 (Eletricidade)	07/04/08	10 m
(S. 48)	17 anos	F	11º 4 (Economia)	07/04/08	15 m
(S. 49)	17 anos	F	11º 4 (Economia)	07/04/08	10 m
(S. 50)	18 anos	M	11º 5 (Eletricidade)	07/04/08	15 m

Sujeito entrevistado	Idade	Sexo	Ano/turma/área que frequenta	Data	Duração da entrevista
(S. 51)	17 anos	M	11º 5 (Eletricidade)	07/04/08	10 m
(S. 52)	17 anos	M	11º 5 (Eletricidade)	07/04/08	15 m
(S. 53)	17 anos	M	11º 4 (Economia)	07/04/08	10 m
(S. 54)	18 anos	F	12º G (Humanidades)	09/04/08	10 m
(S. 55)	18 anos	F	12º G (Humanidades)	09/04/08	10 m
(S. 56)	17 anos	F	12º G (Humanidades)	09/04/08	15 m
(S. 57)	19 anos	F	12º G (Humanidades)	09/04/08	12 m
(S. 58)	17 anos	F	12º G (Humanidades)	09/04/08	12 m
(S. 59)	17 anos	F	12º G (Humanidades)	09/04/08	12 m
(S. 60)	17 anos	F	12º G (Humanidades)	09/04/08	12 m
(S. 66)	17 anos	F	12º Cient-Tecnol.	27/04/08	15 m
(S. 67)	18 anos	F	12º Cient-Tecnol.	28/04/08	10 m
(S. 68)	17 anos	F	12º Cient-Tecnol.	28/04/08	10 m
(S. 69)	18 anos	F	12º Cient-Tecnol.	28/04/08	10 m
(S. 72)	18 anos	F	12º H – Humanidades	06/05/08	20 m
(S. 73)	18 anos	M	12º H Humanidades	06/05/08	12 m
(S. 74)	18 anos	F	12º H Humanidades	06/05/08	15 m
(S. 75)	19 anos	M	12º H Humanidades	06/05/08	12 m
(S. 76)	21 anos	M	12º H Humanidades	06/05/08	15 m
(S. 77)	16 anos	F	12º F Humanidades	06/05/08	20 m
(S. 78)	19 anos	M	11º F – Informática	07/05/08	15 m
(S. 79)	16 anos	M	11º Desporto	07/05/08	15 m
(S. 80)	16 anos	F	11º G Administração	07/05/08	15 m
(S. 81)	16 anos	F	11º G Administração	07/05/08	15 m
(S. 82)	16 anos	F	11º G Administração	07/05/08	15 m
(S. 83)	16 anos	M	11º F Informática	07/05/08	15 m
(S. 84)	17 anos	M	11º F Informática	07/05/08	15 m
(S. 85)	17 anos	M	11º F Informática	07/05/08	15 m
(S. 86)	17 anos	F	11º I Ação Social	07/05/08	15 m
(S. 87)	16 anos	F	11º I Ação Social	07/05/08	15 m
(S. 88)	16 anos	F	11º I Ação Social	07/05/08	10 m
(S. 90)	17 anos	M	12º H - Humanidades	13/05/08	15 m
(S. 91)	17 anos	F	12º H Humanidades	13/05/08	15 m
(S. 92)	18 anos	M	12º H Humanidades	13/05/08	15 m
(S. 93)	18 anos	F	12º H Humanidades	13/05/08	15 m
(S. 94)	17 anos	F	12º H Humanidades	13/05/08	15 m
(S. 95)	15 anos	F	11º 3 – Artes	15/05/08	12 m
(S. 96)	16 anos	F	11º 3 – Artes	15/05/08	12 m
(S. 97)	16 anos	F	11º 3 – Artes	15/05/08	10 m
(S. 98)	16 anos	F	11º 3 – Artes	15/05/08	10 m
(S. 99)	16 anos	F	11º 3 - Artes	15/05/08	10 m
(S. 100)	16 anos	M	11º 2 – Artes	15/05/08	10 m
(S. 101)	17 anos	F	11º 2 – Artes	15/05/08	8 m
(S. 102)	16 anos	F	11º 2 – Artes	15/05/08	10 m
(S. 103)	16 anos	M	11º 2 – Artes	15/05/08	12 m
(S. 104)	16 anos	M	11º 2 – Artes	15/05/08	8 m
(S. 105)	17 anos	F	12º 3 – Artes	15/05/08	20 m
(S. 106)	20 anos	F	12º 3 – Artes	15/05/08	15 m
(S. 107)	18 anos	M	12º 3 – Artes	15/05/08	15 m
(S. 108)	19 anos	F	12º 3 – Artes	15/05/08	15 m
(S. 109)	17 anos	F	11º F – C. Sócio-Económicas	19/05/08	15 m
(S. 110)	16 anos	F	11º F – C. Sócio-Económicas	19/05/08	15 m
(S. 111)	16 anos	F	11º F – C. Sócio-Económicas	19/05/08	15 m
(S. 112)	16 anos	M	11º F – C. Sócio-Económicas	19/05/08	15 m
(S. 113)	18 anos	M	11º F – C. Sócio-Económicas	19/05/08	10 m
(S. 114)	17 anos	M	11º F – C. Sócio-Económicas	19/05/08	10 m
(S. 115)	16 anos	M	11º F – C. Sócio-Económicas	19/05/08	8 m
(S. 116)	16 anos	M	11º F – C. Sócio-Económicas	19/05/08	10 m
(S. 118)	17 anos	F	ESPR – 12º F Humanidades	25/05/08	15 m
(S. 119)	18 anos	M	12º A Cient. Natural	30/05/08	10 m
(S. 120)	18 anos	F	12º 3 - Artes	03/06/08	10 m
(S. 121)	18 anos	F	12º 3 - Artes	03/06/08	10 m
(S. 122)	16 anos	M	11º F- Desporto	04/06/08	10 m
(S. 123)	17 anos	M	11º F- Desporto	04/06/08	12 m
(S. 124)	16 anos	F	11º I – Ação Social	04/06/08	15 m

Sujeito entrevistado	Idade	Sexo	Ano/turma/área que frequenta	Data	Duração da entrevista
(S. 125)	16 anos	F	11º I – Ação Social	04/06/08	12 m
(S. 126)	17 anos	F	11º I – Ação Social	04/06/08	12 m
(S. 127)	20 anos	F	11º I – Ação Social	04/06/08	12 m
(S. 128)	17 anos	F	11º I – Ação Social	04/06/08	12 m
(S. 129)	17 anos	F	11º I – Ação Social	04/06/08	10 m
(S. 134)	17 anos	M	11º M – Multimédia	05/07/08	15 m
(S. 135)	18 anos	F	12º A – Ciências e Tecnologia	21/07/08	40 m

Da análise do quadro 74, constata-se o seguinte:

- dos alunos entrevistados do ensino diurno, 68 eram do sexo feminino e 38 do sexo masculino;
- da totalidade dos alunos entrevistados, 68 frequentavam o 11º ano, dos quais 39 eram do sexo feminino e 29 do sexo masculino;
- os alunos entrevistados que frequentavam o 12º ano foram 38, dos quais 29⁵⁵⁴ eram do sexo feminino e 9 eram do sexo masculino;
- das alunas, as idades variaram entre os 15 anos, com 1 sujeito e 20 anos com 2 sujeitos;
- das alunas que foram entrevistadas, 39 encontravam-se no 11º ano e 29 no 12º ano;
- das raparigas que frequentavam o 11º ano, 17 encontravam-se em Artes Visuais, 8 em Económico-Social, 2 em Humanidades, 3 em Administração e 9 em Ação Social;
- relativamente às idades das alunas que estavam no 11º ano, a mais nova tinha 15 anos, 23 tinham 16 anos, 11 tinham 17 anos, duas tinham 18 anos, uma tinha 19 anos e uma tinha 20 anos;
- das 29 raparigas que frequentavam o 12º ano, 8 encontravam-se em Artes Visuais, 7 em Ciências e Tecnologias e 14 em Humanidades;
- as idades das raparigas que estavam no 12º ano eram as seguintes: 14 tinham 17 anos, 12 tinham 18 anos, 2 tinham 19 anos e uma tinha 20 anos;
- quanto aos rapazes, as idades variaram entre os 16 anos, com 15 sujeitos, e os 21 anos com um sujeito.

Dos sujeitos do sexo masculino que foram entrevistados, 29 encontravam-se no 11º ano e 9 no 12º ano;

- dos rapazes que frequentavam o 11º ano, as áreas de estudos eram: Artes Visuais, Económico-Social, Humanidades, Administração e Ação Social;

⁵⁵⁴ Uma aluna (S. 12) entrevistada, embora esteja no 12º ano, encontra-se também a frequentar a disciplina de Filosofia no 11º, por ter reprovado no ano letivo anterior.

- relativamente às idades dos rapazes que estavam no 11º ano, os mais novos tinham 16 anos e eram quinze; nove alunos tinham 17 anos, quatro tinham 18 anos e um aluno tinha 19 anos;
- dos rapazes que frequentavam o 12º ano, as áreas de estudos eram: Artes Visuais, Económico-Social, Humanidades, Administração e Ação Social;
- relativamente às idades dos rapazes que estavam no 12º ano, os mais novos tinham 17 anos e eram dois. Cinco alunos tinham 18 anos, um tinha 19 anos e um aluno tinha 21 anos;
- as áreas disciplinares dos alunos do sexo masculino que foram entrevistados: no 11º ano, eram as seguintes: 9 alunos eram de Artes Visuais, 6 de Eletricidade, 6 de Económico-Social, 4 de Informática, 3 de Desporto e 1 de Multimédia; no 12º ano, 2 alunos eram de Científico-Natural, 2 de Artes Visuais e 5 de Humanidades.

8.1.2. Perfil dos alunos adultos do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis (ESRMC)

No total foram realizadas 30 entrevistas a alunos adultos do Ensino Noturno Recorrente que frequentavam o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis (ESRMC) em horário pós-laboral.

O tempo de duração das entrevistas foi variável, sendo a mais longa de 40 minutos e a mais curta de 10 minutos.

Os alunos desta modalidade de ensino seguiam um programa muito semelhante⁵⁵⁵ ao do ensino diurno, sendo os conteúdos os mesmos, apenas se diferenciando na distribuição dos temas por módulos que se sucediam ao longo do ano letivo num total de seis módulos (cada módulo era lecionado num período letivo, num total de três por ano) e na não contemplação dos temas de opção, em ambos os anos letivos.

Nesta análise, os alunos foram solicitados para dar o parecer sobre as suas experiências na disciplina de Filosofia. Sendo o currículo tão semelhante em ambos os tipos de ensino, os discentes falaram dos mesmos pontos programáticos.

Dadas as diferenças na faixa etária entre alunos jovens e alunos adultos, encontram-se algumas diferenças, quer no modo como responderam (de forma mais desenvolvida, na

⁵⁵⁵ Confrontar com capítulo 3, no ponto 3.4.4.1. *Comparação entre programas de Filosofia: Ensino Regular e Ensino Recorrente de Nível Secundário.*

grande maioria, no caso dos alunos adultos), quer relativamente ao tempo de duração das entrevistas (as entrevistas a alunos adultos foram consideravelmente mais longas do que aquelas que se realizaram a grande parte dos alunos jovens).

O quadro seguinte ilustra os dados relativos às entrevistas a alunos do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis (ESRMC).

Quadro 75 – Caracterização dos alunos adultos do Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis (ESRMC) entrevistados

Sujeito entrevistado	Idade	Sexo	Ano e área que frequenta	Data de realização da entrevista	Tempo de duração da entrevista
(S. 1)	22 anos	F	12º TAS	06/12/07	20 m
(S. 2)	37 anos	F	12º TAS	06/12/07	25 m
(S. 3)	48 anos	F	12º TAS	06/12/07	20 m
(S. 4)	23 anos	M	11º TINF	07/12/07	15 m
(S. 5)	21 anos	F	12º TAS	07/12/07	20 m
(S. 6)	38 anos	F	12º TAS	07/12/07	30 m
(S. 7)	53 anos	F	12º TAS	07/12/07	25 m
(S. 8)	19 anos	F	11º TAS	10/12/07	20 m
(S. 9)	21 anos	M	11º TINF	10/12/07	15 m
(S. 10)	40 anos	F	11º CSH	14/12/07	20 m
(S. 16)	25 anos	F	11º TAD	17/01/08	15 m
(S. 17)	41 anos	M	12º CSH	31/01/08	40 m
(S. 18)	48 anos	F	11º TAS	31/01/08	25 m
(S. 19)	39 anos	F	12º CSH	12/02/08	25 m
(S. 20)	26 anos	M	12º CSH	19/02/08	30 m
(S. 21)	24 anos	F	12º CSH	06/02/08	25 m
(S. 61)	20 anos	M	11º TAD	15/04/08	10 m
(S. 62)	39 anos	M	11º CSH	17/04/08	30 m
(S. 63)	32 anos	M	11º TEEL	21/04/08	15 m
(S. 64)	33 anos	M	11º CSH	22/04/08	15 m
(S. 65)	33 anos	M	12º CSH	24/04/08	20 m
(S. 70)	46 anos	F	11º TAD	28/04/08	25 m
(S. 71)	23 anos	M	11º TAD	29/04/08	20 m
(S. 89)	19 anos	F	12º CSH	08/05/08	20 m
(S. 117)	25 anos	M	12º TAD	19/05/08	15 m
(S. 130)	42 anos	M	11º TEEL	09/06/08	25 m
(S. 131)	42 anos	F	11º TAS	09/06/08	20 m
(S. 132)	26 anos	M	12º TAD	20/06/08	20 m
(S. 133)	36 anos	M	12º CSH	30/06/08	15 m
(S. 136)	26 anos	F	11º TAS	21/07/08	16 m

Da análise do quadro 75, retiram-se as seguintes conclusões:

- no total foram realizadas 30 entrevistas a alunos adultos⁵⁵⁶ do ESRMC;
- as entrevistas decorreram ao longo de um período de aproximadamente sete meses, entre as datas de 06/12/07 e 21/07/08⁵⁵⁷;

⁵⁵⁶ A categoria distintiva de adulto quanto aos alunos que frequentam o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis não é assim tão distinta relativamente aos alunos do ensino diurno, já que para frequentar o ensino noturno é exigido apenas que se seja maior de dezoito anos. Alguns alunos inquiridos no ensino diurno (especialmente os que frequentavam o 12º ano) também já tinham essa idade.

⁵⁵⁷ O panorama atual é bastante diferente da época, já que os cursos de ESRMC têm vindo a decrescer, devido à não abertura dessas turmas na maior parte das Escolas, canalizando-se todos os interessados em

- o tempo de duração das entrevistas foi variável, sendo a mais longa de 40 minutos e a mais curta de 10 minutos;
- dos 30 entrevistados, 16 eram do sexo feminino e 14 do sexo masculino;
- das alunas, as idades variaram entre os 19 anos, com duas alunas e os 53 anos com uma aluna. Das outras discentes que foram entrevistadas, havia uma aluna com cada uma das idades seguintes: 21, 22, 24, 25, 26, 37, 38, 39, 40, 42 anos, havendo duas delas com 46 anos;
- dos sujeitos do sexo masculino, as idades variaram entre os 20 anos, com um aluno, e os 42 anos, com outro discente; quanto aos outros alunos, um tinha 21 anos, dois tinham 23 anos, um tinha 25 anos, dois tinham 26 anos, um tinha 32 anos, dois tinham 33 anos, um tinha 36 anos, um tinha 39 anos e um tinha 41 anos;
- da totalidade dos alunos entrevistados, 15 frequentavam o 11º ano e 15 frequentavam o 12º ano;
- relativamente às áreas disciplinares dos alunos entrevistados, constatou-se: no 11º ano, 3 eram da área CSH (Ciências Humanas e Sociais), 4 da área TAD (Tecnologias de Administração), 4 eram da área TAS (Tecnologias de Ação Social), 2 eram da área TEEL (Tecnológico de Eletricidade) e 2 eram da área TINF (Tecnologias de Informática); no 12º ano, 7 eram da área CSH (Ciências Humanas e Sociais), 2 da área TAD (Tecnologias de Administração) e 6 eram da área TAS (Tecnologias de Ação Social).

8.2. Tratamento dos dados obtidos nas entrevistas a alunos

Procedeu-se de forma similar na análise e nos comentários às entrevistas dos alunos, quer as mesmas se referissem aos discentes do ensino regular diurno, quer respeitassem aqueles que frequentavam o ensino noturno. As temáticas encontradas na análise das entrevistas aos alunos são as mesmas para os alunos dos dois grupos (cf. figura 67).

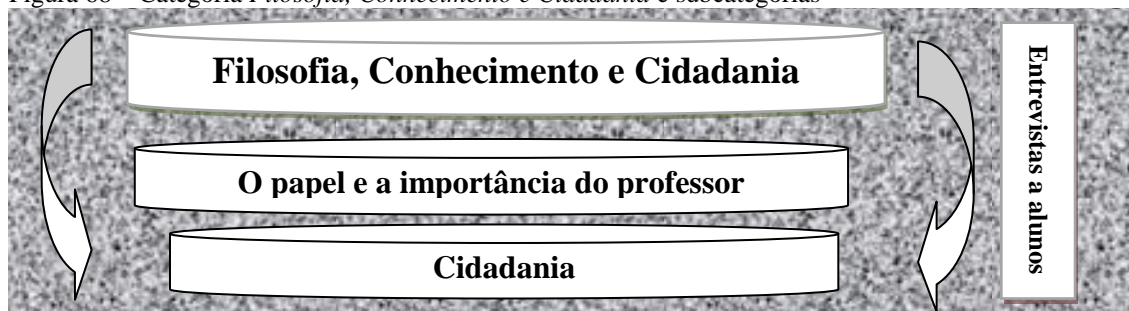
Segue-se o desenvolvimento das categorias selecionadas e a sua análise e decomposição em subcategorias, transcrevendo-se muito do que foi dito pelos alunos, tecendo-se comentários e comparações.

frequentar o ensino secundário em horário pós-laboral, para cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) do Nível Secundário, cuja estrutura é completamente diversa daqueles.

8.3. Filosofia, Conhecimento e Cidadania

Nesta categoria enquadram-se dois temas: *O papel do professor de Filosofia e Cidadania* (figura 68).

Figura 68 – Categoria *Filosofia, Conhecimento e Cidadania* e subcategorias



A opção pela integração do primeiro tema nesta categoria, deve-se ao facto de a influência (qualquer que ela seja) do professor e de a sua imagem para os alunos, ser também um ato de cidadania.

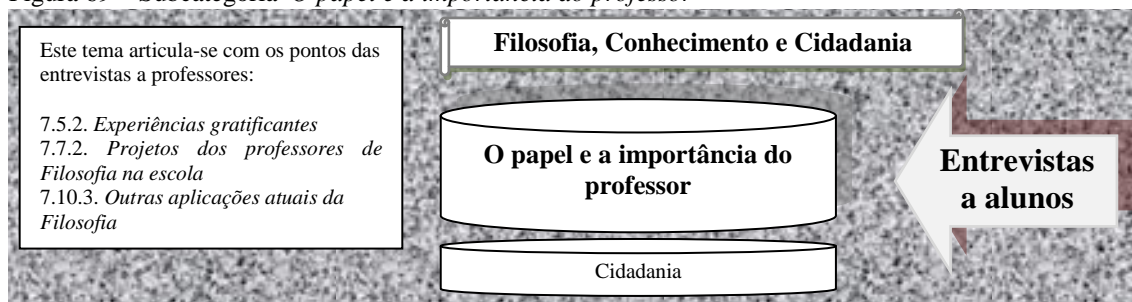
8.3.1. O papel e a importância do professor

Pretendia-se que os alunos falassem das suas experiências com os professores de Filosofia. A ideia comum revela que a imagem que os discentes formam das disciplinas se relaciona muito com o professor que tiveram. Medeiros destaca a este propósito:

... o professor tem um papel fundamental na aprendizagem e nos modos de interação do próprio aluno com a disciplina (...) tem a obrigação de fazer com que os alunos gostem da disciplina (2005: 185).

Neste caso, pretendia-se ouvir as impressões dos discentes relativamente ao professor (ou aos professores) de Filosofia que tinham conhecido, pretendendo-se que se pronunciassem sobre a atuação nas aulas e a importância da relação com os alunos. O enquadramento desta temática na categoria *Filosofia, Conhecimento e Cidadania* deve-se ao papel do professor e às suas funções enquanto docente desta disciplina em particular, o desempenho na sala de aula relativamente aos conteúdos da Filosofia e à capacidade para levar os alunos a adquirir e desenvolver competências, pela postura e atitudes crítica e problematizadora, no âmbito da formação para o conhecimento e a cidadania (figura 69).

Figura 69 – Subcategoria *O papel e a importância do professor*



Esta subcategoria também se enquadra com outras que se desenvolvem no capítulo 7, e que se relacionam com o papel do professor e a formação para a Cidadania e o Conhecimento nas aulas de Filosofia.

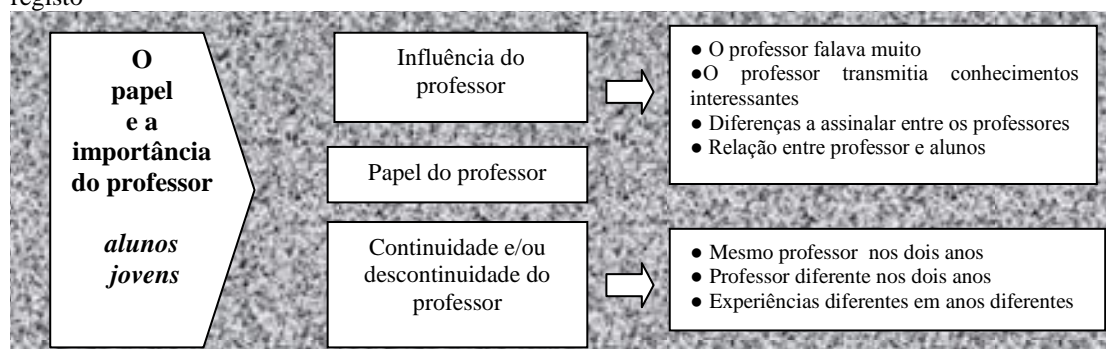
8.3.1.1. O papel e a importância do professor – alunos jovens

A Figura 70 apresenta as decomposições realizadas a partir da subcategoria *O papel do Professor de Filosofia*, de acordo com as respostas dadas por alunos jovens. Essas divisões são três: *influência do professor*, *papel do professor* e *continuidade e/ou descontinuidade do professor*. No primeiro caso, tratava-se de saber em que medida o professor de Filosofia havia contribuído para influenciar os alunos, quer do ponto de vista positivo, quer do negativo. Esta divisão ainda se decompõe noutras, conforme as respostas que foram dadas.

No segundo caso, os alunos discorrem sobre o papel do professor de Filosofia, salientando a sua importância na imagem que os discentes vão formar desta disciplina. Esta divisão não tem subdivisões.

No terceiro caso, os alunos são questionados sobre o facto de terem tido ou de ainda terem à data da entrevista, o mesmo professor de Filosofia nos dois anos (10º e 11 anos).

Figura 70 – Subcategoria *O papel e a importância do professor* para alunos jovens e unidades de registo



O quadro que se segue apresenta a frequência das unidades de registo, quanto às respostas dos alunos.

Quadro 76 - Unidades de registo e frequência - *O papel e a importância do professor*

O papel e a importância do professor	Frequência
Influência do professor	
O professor falava muito	1
O professor transmitia conhecimentos interessantes	3
Diferenças a assinalar entre os professores	5
Relação entre professor e alunos	3
Papel do professor	10
Continuidade e/ou descontinuidade do professor	
Mesmo professor nos dois anos	27
Professor diferente nos dois anos	7
Experiências diferentes em anos diferentes	5

Das respostas dos alunos jovens, obtiveram-se muitas ideias, resultantes das experiências dos jovens com os professores que tiveram, alguns dos quais os marcaram, influenciando fortemente (de forma positiva, negativa ou mesmo neutra) a sua perceção desta disciplina.

Em primeiro lugar considerou-se a *influência do professor* no modo como os alunos o recordam. Neste caso, analisam-se as memórias dos discentes quanto à forma como a atitude do professor pode determinar a perceção dos alunos (positiva, negativa, indiferente, neutra...) face à Filosofia. Uma aluna confessa que o facto de ser sempre a professora a falar durante o tempo todo das aulas as tornavam aborrecidas e monótonas, já que a professora falava demais e não interagira nem dialogava com os alunos que se distraíam e deixavam de prestar atenção aos assuntos das aulas; pelo contrário, um aluno recorda como eram interessantes os temas que a professora trazia para as aulas, pois tinha a capacidade de integrar outros assuntos nos temas a tratar, levando ao interesse, por parte dos discentes; outros alunos reconhecem que foram os professores de Filosofia que tiveram que os levaram a pensar de outra maneira, marcando-os profundamente de forma muito positiva; outras alunas dizem que os professores as marcaram negativamente, confessando a incompatibilidade ou o desagrado que entretanto surgiu entre elas e o professor de Filosofia que tiveram. Todas essas recordações do professor se encontram refletidas na forma como os alunos recordam esta disciplina.

Influência do Professor

Unidades de registo relacionadas com “o Professor”...

... falava muito

“(...) a professora falava muito e as aulas em que um professor está (...) sempre a falar, não faz um exercício, não faz um apontamento ou nos manda fazer um exercício ou em grupo....para socializarmos também um bocadinho (...) é um bocadinho chato e então, uma pessoa também não está assim com muita atenção, não consegue captar, durante 90 minutos é um bocadinho complicado captar tudo aquilo que o professor está a falar.....” (S. 45)

... transmitia conhecimentos interessantes

“(...) a professora também nos falava de coisas que tinham a ver (...) sempre com.... coisas muito interessantes, muito interessantes, e que a gente (...) nunca tinha ouvido falar e que....eram ...diferentes...” (S. 13)

... levou-o a pensar de outra maneira

“... a professora dá-nos fichas para nós lermos e um parágrafo que nós conseguimos resumir está ali escrito com palavras muito caras, muito difíceis (...) não é bem comparar, mas com o dia a dia....relacionar (...) com coisas do dia a dia....é um bocado isso. (...) Ajuda muito.....ajuda...” (S. 39)

“Gostei, achei interessante, aprendi coisas que (...) não sabia (...) Que mudaram um bocadinho a minha opinião, que fez-me pensar de outra maneira (...) o nosso professor (...) era uma boa pessoa (...) mas era um professor que pedia muito aos alunos, mas que depois notavam-se os bons resultados. Ele era exigente mas no bom sentido, pelo menos para mim, eu até gostava de trabalhar e....sempre que pedia trabalhos para casa e (...) eu tinha o gosto de fazer, não eram aqueles que eram chatos (...) acho que a matéria também ajudava, mas o professor também.....explicava bem” (S. 69)

...deixou impressões marcantes

“Mas nós tivemos muita sorte com a minha professora. (...)” (S. 22)

“No 1º ano não gostei muito, entrei logo com uma ideia errada da Filosofia. (...) E também não tive das melhores professoras...” (S. 87)

“(...) eu tive o mesmo professor durante o 10º, 11º ano, era um professor que, apesar de ser rígido, explicava muito bem. (...) acho que é uma disciplina que depende muito se tem um bom professor ou não. Se há um bom professor tem as coisas bem estruturadas e consegue passar bem a mensagem” (S. 67)

“Gosto. Gosto do método do nosso professor. (...) o ano passado, não gostávamos tanto, porque foi o ano de adaptação (...) mas este ano já é diferente, já estamos habituadas, já temos (...) outra confiança, e outra maneira perante a turma e perante os outros. Eu gosto” (S. 81)

“(...) o nosso professor que veio era assim um bocado distraído. O facto de ser um bom professor não é dar-nos muitas aulas (...) era uma aula assim um bocado, muito teórica (...) muito secante. (...) Era muito (...) era assim. O nosso professor. A gente no ano passado não gostava assim muito de Filosofia. Este ano eu gosto mais” (S. 126)

... e impressões negativas

“(...) o professor também nos põe assim muito à vontade e isso....e só falamos...nós não fazemos assim coisas mais sérias.....só discutimos mesmo sobre os assuntos, não fazemos fichas...” (S. 77)

“(...) fui duas vezes para a rua....” (S. 12)

“... não estava muito satisfeita com ele e com a sua maneira de dar as aulas (...) no 11º ano foi mais um motivo para eu me desligar, não por completo, mas parcialmente da disciplina...” (S. 12)

A ideia que perpassa em grande parte das entrevistas é que gostar ou não gostar desta disciplina passa muito pelo professor, destacando o **papel do professor**. Alguns alunos salientam as características que, aos seus olhos deveria ter um bom professor de Filosofia: para uma aluna, um bom professor é aquele que é dinâmico e utiliza várias metodologias, atendendo ao *feedback* necessário, por parte dos discentes. Um aluno destaca que a postura do professor influencia os alunos e determina os sentimentos, positivos ou negativos, que poderão nutrir pela disciplina em questão. Uma aluna manifesta empatia pelas dificuldades que os professores enfrentam e com o facto de haver uma imagem geral da Filosofia que não é positiva e que rotula injustamente esta disciplina ainda antes de os alunos saberem do que trata.

Unidades de Registo - *papel do professor*

Características que deve ter um bom professor de Filosofia

“...Atendendo às características da própria disciplina, não pode ser um professor (...) que se limite a expor conteúdos. Tem de ser um professor que puxe pelos alunos, um professor que entre na sala, seja dinâmico e para além de apresentar os conteúdos, tem de puxar pela participação dos alunos, (...) não pode ser uma mera exposição sem ter qualquer feedback, para além daquele que os alunos mostram quando fazem um teste. Tem de ser (...) um professor dinâmico...” (S. 135)

“(...) acho que o professor tem muito a ver. (...) para gostarmos da disciplina. Tem de cativar. É como em tudo. Na Filosofia ainda mais. (...) tem de se saber dar Filosofia, senão os alunos não vão gostar....ou se gosta muito ou se gosta pouco, e então (...) E outros que não gostam (...) E acho que isso tem muito a ver com o professor. Da forma como.....como ele dá a aula” (S. 30).

“(...) Acho que há (...) um grande desinteresse para com a vida académica a esse nível. (...) os professores vão ter de se esforçar cada vez mais e mais para cativarem os alunos, para despertarem, os alunos e lhes mostrarem que de facto, aquilo não é uma perda de tempo, e podem tirar dali bons (...) podem não gostar de todos os conteúdos, mas no mínimo há de haver um que lhes vai trazer alguma coisa para a vida, e os alunos têm de acordar e têm de ser capazes de ver isso, e de verem por eles próprios e de quererem saber mais.....o problema é que hoje em dia, chega-se às aulas e é assim (...) entrámos agora, daqui a 90 minutos....espero bem que isso passe depressa porque....não vale a pena estar aqui. (...) isso é mau (...) para qualquer aluno e para qualquer professor. Um professor que entre numa sala e também sinta que os alunos estão ali a contar os minutos todos para se irem embora também não vai ter tanto gozo a ministrar a disciplina. E até mesmo com as pressões que o Ministério da Educação faz agora, ainda menos gozo têm, porque....acho que o feedback e as coisas positivas que o professor tinha se calhar é mesmo na parte das aulas. É mesmo se calhar ter lá um ou dois alunos que se mostram interessados e que querem aprender mais. Acho que isso é aquilo que (...) vai dando força ainda ao professor para continuar o trabalho, porque é um trabalho duro...nos dias de hoje. E com disciplinas como Filosofia que às vezes chamam maçã envenenada, para com os professores, porque as pessoas às vezes já levam uma imagem às vezes muito negativa, mesmo sem ter tido qualquer contacto com a Filosofia....se calhar têm de...ainda mais.....se for preciso fazerem o pino entre aspas, façam, mas mostrem que Filosofia pode ter aplicabilidade (...) exponham os conteúdos e puxem pela capacidade crítica...não se fiquem apenas pela exposição das matérias, porque assim vamos continuar a ter pessoas e jovens que são criados numa sociedade que os condiciona a pensar dessa maneira e só dessa maneira, como se não houvesse mais nada para lá disso. A Filosofia pode ser aquela disciplina que permite mudar a sociedade, se as pessoas souberem aproveitar os conteúdos da disciplina e aquilo que ela lhes pode dar. (...) essa (...) é a minha visão” (S. 135).

Os alunos consideram que um bom professor é muito importante e que o facto de gostarem ou não de Filosofia depende muito do professor que tiveram.

Papel do Professor - O professor que se tem influencia na perceção da disciplina

“(...) se tivesse tido Filosofia com outro professor, não tinha ficado com esta mesma atitude” (S. 135).

“É fundamental. (...) É... é.....sinceramente....” (S. 12)

“(...) acho que a disciplina está bem, mas depende da maneira como os professores dão as aulas, acha que uns cativam mais os alunos e conseguem fazê-los perceber melhor e outros que não. (...) eu acho que a Filosofia pode ser uma disciplina muito entediante mas também pode ser uma disciplina que nos ajude imenso se tivermos um professor que consiga cativar os alunos e consiga chamar a atenção para as coisas que são importantes, e (...) a maior parte dos alunos gosta de Filosofia se o professor for bom...” (S. 38)

“(...) Porque é uma disciplina que nós temos muito de dar a nossa opinião mesmo, e se o professor não nos deixar exprimir-nos bem, é difícil. Mas eu acho que os professores têm influência em todas as disciplinas (...)” (S. 77)

“(...) eu acho muito, muito importante o papel do professor” (S. 45).

“Exato. (...) é muito importante e vê-se a diferença do ano anterior para este ano houve melhoria de notas. Mesmo a minha.....houve melhoria de notas” (S. 128).

Uma aluna confessa que, caso tivesse tido outro professor, teria outra opinião desta disciplina; outra discente realça também a influência dos professores na imagem que os alunos terão ou não da disciplina; outra aluna compara os docentes dos dois anos (10º e 11º anos) e avalia os desempenhos de ambos, pelas notas obtidas pelos alunos.

Papel do Professor - Atuação do professor que teve

“... a minha professora (...) se calhar tem um perfil completamente diferente de muitos dos outros professores de Filosofia daquela escola e se calhar de outras escolas. Talvez também por ser uma pessoa bastante ligada à arte e à dramaturgia, ela também já foi minha professora de Teatro (...) e isso se calhar (...) dá-lhe outras capacidades (...) para tornar as aulas mais dinâmicas e apresentar os conteúdos de uma forma de divertimento. Lembro-me que ao longo daqueles dois anos, a turma entrava naquelas aulas e entrava bem-disposta, nunca entrava, ah agora vamos ouvir a professora, agora são 90 minutos a falar....não. A turma ia para lá e já sabia que no meio daquilo tudo tínhamos sempre momentos de diversão também. A professora conseguia apresentar os conteúdos de uma forma (...) bastante engraçada, só o próprio espírito dela, a forma como ela apresenta as coisas (...) claro que nunca perdeu o pulso, nunca houve abusos (...) naquela aula, mas a turma ia para lá e ia bem-disposta. (...) Acho que dali, a grande maioria saiu com novas ideias, com outra maneira de encarar as coisas, com (...) uma capacidade mais desenvolvida de refletir, apesar de também ser uma turma que nunca queria dar muito de si a nível de participação. Se fosse interpelada (...) falava, mas também se a deixarem ficar quietinha, ela fica (...) e tudo bem. Acho que (...) a professora teve e conseguiu escolher uma maneira boa de ensinar Filosofia, nunca foi uma professora que se prendesse só ao manual, chegar ali e virar a página tantos, vamos falar disto, daquilo e daqueloutro....muito poucas vezes (...) a professora pegava e estava a dar a matéria seguindo todos os topicózninhos do manual, ou a ordem que ele apresenta, não! Chegava lá, nós nunca....não deixámos nenhum conteúdo para trás, e ela trazia bastante trabalho de casa, trazia outros livros, trazia outros textos, trazia muita coisa que nós podíamos chegar ali, refletir e aprofundar ainda mais os conteúdos que nos são dados ao longo do ano. (...) faço-lhe uma avaliação (...) bastante positiva. (...)” (S. 135)

“... nós, nos testes, o professor faz uma pergunta e nós podemos falar de várias coisas não podemos falar só sobre uma coisa e nas outras disciplinas há uma coisa só, só podemos falar disso, não podemos desenvolver mais...” (S. 77)

“Gosto muito de falar, e é uma professora que também, não leva as aulas todas sempre a escrever (...) também depende do professor (...) eu gosto desta professora porque a professora (...) dá um bocadinho de matéria e fazemos um exercício (...) ela corrige, ouve-nos todos e depois ela vê, se estiver mal, dá mais uma achega (...) se estiver tudo bem, passamos à frente. Mas não é aquelas coisas que estão sempre, sempre, e vemos filmes e tratamos sobre certos temas e.....fazemos trabalhos (...) eu gosto da maneira de ensinar da professora” (S. 43).

“(...) tem sido diferente, esta professora faz-nos ver a Filosofia de outra maneira, dá-nos apontamentos, manda-nos fazer trabalhos, às vezes em grupo, eu adoro fazer trabalhos em grupo porque capto a ideia (...) do meu colega, ele lê a minha, discutimos e é interessante depois apontarmos as nossas ideias e a professora....de vez em quando também vemos um filme, que também é interessante, depois falamos sobre ele todos e....depois vemos a conclusão que cada um tirou desse filme, é muito bom, eu tenho gostado muito das aulas com esta professora, embora às vezes (...) haja um bocadinho de barulho, a professora também fica assim um bocadinho aborrecida, porque esta professora nota-se que quer que nós aprendamos e que, há pessoas a fazer barulho, manda calar, mas ela nunca manda para a rua, é interessante, ela não manda para a rua...ela diz, preferem ir pesquisar esta matéria e apresentá-la aqui em aula oral ou preferem estar calados e aprender a matéria (...) e então aí (...) nós calamos....é claro que 90 minutos calados, uma pessoa não aguenta, por isso é que de vez em quando também fala um bocadinho, e então que....lá nos calamos, prestamos atenção à aula, fazemos um resumozinho da aula de vez em quando e acho interessante” (S. 45).

“(...) a minha primeira professora era, se quiseses aprender aprendes, se não quiseses aprender, vai-te embora....e (...) era daquelas professoras que.....tanto lhe fazia, se o aluno queria aprender ou não, e então havia muito barulho na sala (...) professor que não mandava para a rua, mas também não impunha (...) o seu direito de professor, (...) não dizia calem-se (...)” (S. 45)

“... quando normalmente alguém diz, nós gostávamos muito do professor, toda a gente pensa (...) não deviam ter aulas, (...) era só rir e não faziam nada....muito pelo contrário, o professor era sério, o professor se calhar não esboçava um sorriso, mas (...) o professor mantinha o respeito na aula, fazia com que ouvissem, com que percebessem a matéria, o professor repetia, se fosse preciso, o professor repetia dez, quinze vezes, ele não se importava (...) ele primeiro dava as fichas dele, explicava da maneira dele e toda a gente ouvia (...) se alguém não percebesse, repetia novamente, fazia-nos fazer exercícios com ele (...) fazia ir ao quadro (...) líamos, era um professor normal, igual aos outros (...) talvez pelo respeito que ele conseguia manter na aula, pelo respeito que ele conseguia (...) que os alunos tivessem por ele, nos prendesse mais (...) por nós sabermos que aquele professor queria o nosso respeito, ele conseguia o nosso respeito em todos os aspetos, acho que isso nos cativava mais para estar na aula (...)” (S. 56)

Outros discentes tecem comentários relativamente aos professores de Filosofia que tiveram: uma aluna realça o dinamismo da sua professora de Filosofia e a capacidade de abrir os horizontes aos alunos; outra discente destaca a liberdade de respostas nos testes que esta disciplina propiciava; para outro aluno a atitude da professora é encorajar os alunos a aprender, contemplando diversas atividades nas suas aulas, não deixando de parte o rigor e o profissionalismo na docência; outra aluna não resiste às comparações inevitáveis entre a professora anterior e a atual, destacando as melhorias consideráveis que encontra nesta última; outra aluna ainda recorda o professor que teve e cuja atitude séria e profissional lhes inspirava respeito e admiração.

Relativamente à continuidade e/ou descontinuidade do professor de Filosofia nos dois anos (10º e 11º), 27 jovens responderam que tiveram o mesmo professor nos dois anos. Dos inquiridos, 7 disseram que tiveram professores diferentes nos dois anos. As comparações entre os docentes que tiveram, quando foi mais de um, são inevitáveis, por parte dos alunos.

O papel do professor de Filosofia

Comparações entre os professores que tiveram

“...eu aprendi muito mais Filosofia no 10º ano do que no 11º (...) acho que tem muito a ver também com o professor. E no 11º ano não fiquei assim a saber muito, muito de Filosofia. Era só mais as coisas que lia depois no livro, mas gostei” (S. 66).

“...Nós tivemos uma professora que depois acabou por praticamente ir embora, depois veio outro professor que a veio substituir mas foi pouco tempo e também não tivemos muitas aulas. Não demos praticamente nada (...) Não aprendemos nada...” (S. 129)

“(...) muito melhor, muito melhor, as notas são muito melhores, não se comparam (...) mudei de professora....ajudou bastante (...)” (S. 12)

“... se calhar (...) era da professora, acho que a professora talvez não conseguisse (...) chegar tão bem (...) aos alunos, da mesma forma. No 10º ano, não, a professora explicava muito bem, também, dava mais textos de apoio (...) e acho que isso também era importante. No 11º já não tanto. Não gostei assim tanto” (S. 66).

“... no início do ano passado, nós tivemos uma professora, mas infelizmente nós tivemos que mudar de professor, por uma questão de baixa do professor. Mas as aulas dos dois professores do ano passado eram muito semelhantes. Basicamente a aula era dada pelo próprio professor, era uma questão mais de análise de textos (...) Este ano já não, é uma aula mais prática da nossa parte, o que eu acho que é positivo (...) (S. 86)

“Eu gosto das aulas de Filosofia que tenho (...) as conversas que nós temos entre os alunos e o professor, os debates, eu acho interessante, gosto muito. (...) No ano passado era muito fraquinho. A Filosofia foi muito fraquinha. (...) era um pouco pior do que este ano, eu não tive quase contacto com a disciplina (...) nem sequer desenvolvi uma ideia sobre ela, passou-me um bocado ao lado” (S. 129).

“... Mais esta no 11º (...) acho que foi a melhor. (...) Eram diferentes. Um no 10º, no primeiro 10º (...) com o professor, era só mais a falar e a falar e.....depois era fichas e montes de perguntas e sempre coisas assim. A maior parte da turma era a dormir...” (S. 134).

Assim, quando houve mais de um professor nos dois anos, os alunos tecem comparações entre ambos. Alguns deles salientam esse facto, comparando os docentes e avaliando os seus desempenhos profissionais.

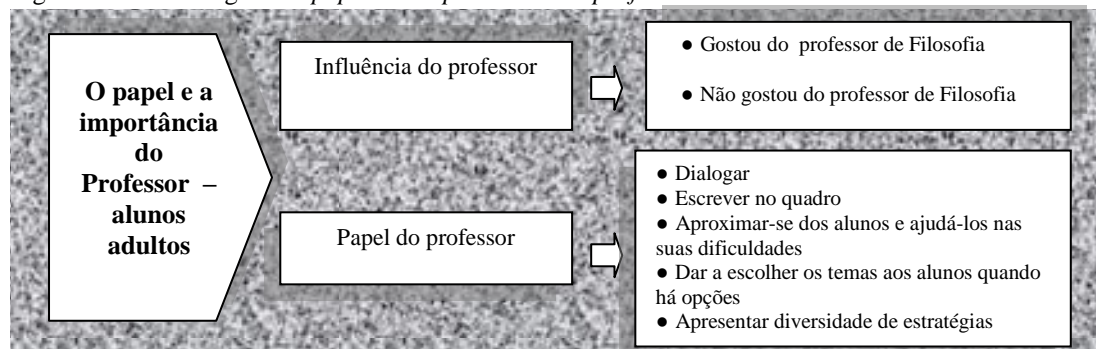
8.3.1.2. O papel e a importância do professor – alunos adultos

No tratamento das entrevistas aos alunos adultos, procedeu-se de forma semelhante à que se desenvolveu com os alunos jovens, embora as unidades de registo, assim como as respostas, sejam em menor número, devido ao número menor da amostra.

A figura 71 apresenta a divisão desta subcategoria em dois subtemas, no caso dos alunos adultos: no primeiro, fala-se da influência do professor na aprendizagem e na motivação, respeitando às respostas dos alunos que confessam ter gostaram do professor de Filosofia e as daqueles que declaram que não gostaram do professor.

Outro subtema refere-se ao papel do professor de Filosofia, decomposto em subdivisões, destacando os diversos papéis que, de acordo com a opinião dos alunos, o professor de Filosofia deve desempenhar na sala de aula.

Figura 71 – Subcategoria *O papel e a importância do professor* - alunos adultos



Não foram muitos os alunos que desenvolveram este assunto, embora os que responderam, o tenham feito de forma direta e interessada, como testemunham os textos.

Um aluno diz que gostou do professor de Filosofia, enquanto 2 alunos confessam que não gostaram. Aquilo que os discentes sugerem que o professor faça nas suas aulas, consiste em: *Dialogar* (1 aluno); *Escrever no quadro* (1 aluno); *Aproximar-se dos alunos e ajudá-los nas suas dificuldades* (1 aluno); *Dar a escolher os temas aos alunos quando há opções* (1 aluno); e *Apresentar diversidade de estratégias* (3 alunos).

Alguns alunos referem o *papel do Professor*, destacando as características que deve ter um bom professor de Filosofia, entre as quais se encontram a capacidade de dialogar e ouvir os alunos, clarificar os conceitos mais difíceis, fazer esquemas no quadro para ilustrar as matérias e simplificar o que estão a tratar, ler passagens de textos e clarificar conceitos, fazer debates e dar aulas expositivas, dando espaço aos alunos para a intervenção, debate e diálogo, clarificando os assuntos.

Papel do Professor - Características que deve ter um bom professor de Filosofia

Alunos adultos

“Dialogando. Não estando nas aulas apenas para ouvir. Acho que é muito importante os exemplos dados pelos colegas, por toda a turma (...)” (S. 136)

“(...) a Filosofia (...) tem palavras, tem termos (...) que não se ouvem no dia a dia....(...) E se um professor aplicar, porque existem sinónimos (...) sinónimos em vez daquelas coisas e daquelas palavras muito, muito complicadas (...) acho que se aprende muito melhor, isso é essencial (...)” (S. 136)

“... Fazer esquemas para simplificar. Porque não é acessível, não é uma disciplina acessível, não é uma disciplina que se pegue no livro e se estude, tem de haver compreensão (...) E às vezes esses esquemas, os debates e exemplos, são muito mais importantes. (...) com isso consegue-se aprender muito mais do que despejar matéria (...)” (S. 136)

“Normalmente a professora lia um bocado do livro (...) ela punha cada aluno a ler um bocado, do próprio livro, ou então mesmo o texto da matéria (...) Depois ela dava conceitos no quadro, diferentes dos que estavam no livro.....muitas vezes, porque a gente no livro, às vezes utilizava-se uma linguagem assim um bocado elaborada para a gente (...) mas havia os tais debates...” (S. 89)

“Decorriam bem (...) A professora promovia debates também, dava aulas expositivas...” (S. 117)

“O professor dava a aula, fazia-nos perguntas (...) falava sobre um texto, ou estava a falar sobre a matéria, sobre um determinado assunto e pedia-nos sempre para a gente interagir, era que nós interagíssemos sempre, que nós dêssemos a nossa opinião, que nós fôssemos sempre críticos. A crítica acima de tudo para podermos também desenvolver o assunto, e entre nós, nós fazíamos pequenos debates sempre....que era sobre os assuntos...” (S. 65)

Outro aluno salienta como é importante o papel do professor na apresentação e enquadramento dos temas filosóficos, levando os alunos a pensar sobre eles.

Papel do Professor - O professor que se tem influencia na percepção da disciplina

Alunos adultos

“Temas sobre (...) o mundo... (...) as pessoas...porque é que as pessoas agiam daquela maneira, porque é que as coisas não podiam ser de outra maneira, ao contrário daquilo que estavam a ser feitas naquele momento (...) e às vezes isso revoltava-me um bocado (...) e eu hoje sou adulto (...) e sei ver isso (...) a Filosofia nesse sentido...servia para (...) me ensinar (...) a pensar, a entender (...) muitas dessas coisas....” (S. 17)

Outros discentes personalizam a questão que foi colocada e falam do professor que tiveram, apontando-lhes qualidades ou defeitos.

Uma aluna destaca a importância do professor de Filosofia que não se pronuncia subjetivamente sobre os assuntos tratados, assumindo constante neutralidade, o que considera uma qualidade; outro aluno lembra a professora que teve e que elaborava reflexões sobre os temas, colocando os alunos a participar, destacando a importância de ter um professor adequado, que os encaminha para reflexões e pensamentos autónomos; outro aluno destaca as opiniões do professor que os induzia a pensar como ele, sendo esse aspeto negativo; uma aluna critica o facto de os seus professores de Filosofia não terem o hábito de escrever no quadro; uma aluna aponta o facto de a professora de Filosofia não ter dado opção de escolha entre os temas que foram tratados, havendo a possibilidade de opção por parte dos alunos, como um defeito.

Os alunos destacam comportamentos que, aos seus olhos, os professores deveriam desenvolver para facilitar a aprendizagem. Muitos exemplos e propostas que se apresentam, resultam das suas próprias experiências enquanto alunos. Para uma discente, para facilitar a aprendizagem e desenvolver as competências nos alunos, o professor deve dialogar e clarificar os conceitos através da linguagem e dos vocábulos que utiliza. Outros salientam que gostaram muito da professora que tiveram, porque correspondeu às suas expectativas. Um discente conta a experiência negativa que teve com um professor que apenas atendia às suas próprias opiniões, não propiciando o debate nem a livre troca de ideias entre todos os intervenientes.

Papel do Professor - Atuação do professor que teve
Alunos adultos

“... teve sempre o cuidado de não dar a sua opinião, que é uma coisa que eu valorizo numa pessoa enquanto professora (...)” (S. 19)

“(...) era uma professora (...) que nos mostrou que a Filosofia....que a complexidade que é a Filosofia (...) ela não deve ser encarada como complexa....ela deve ser encarada (...) de uma forma diferente...que se entende bem (...) entrou por aí (...) e então eu acho que tivemos sorte...nesse sentido (...) uma coisa que eu gostava muito...na minha professora de Filosofia...e que eu achava muito interessante e que eu achava muito giro (...) dava às vezes com a professora de Filosofia (...) a ficar...a falar e a explicar conceitos e a explicar coisas sobre a Filosofia...e ela própria (...) a debater-se (...) com os pensamentos (...) e eu achava isso super, super diferente e super interessante (...) eu acho... a Filosofia, acho que é preciso ter sorte também com quem explica a Filosofia....e eu acho que no 10º ano...no 11º já não digo, porque no 11º, mesmo que, se calhar nós mudássemos de professor, fosse um professor diferente, nós (...) já tínhamos entrado (...) na Filosofia... e então (...) podia ser assim um pouco difícil (...) podia haver ali uma dificuldade (...) mas nós no 10º já tínhamos entrado (...) e.. a partir daí já sabíamos pensar um pouco por nós próprios. Mas eu acho que é muito importante e acho que é também uma questão de sorte (...) começar a aprender Filosofia com o professor certo...” (S. 17)

“(...) por um lado dava-nos liberdade para falar sobre determinados assuntos e por outro lado era um bocado tipo idealista e tentava ao fim e ao cabo levar-nos no sentido da corrente que ele defendia, a religião, certos e determinados assuntos que ele pensava e a gente tivemos ao fim e ao cabo de ir ao sabor da corrente dele (...) não era imparcial, era um bocado tendencioso (...)” (S. 63)

“(...) há outra coisa que eu verifiquei em todos os professores de Filosofia.... os professores de Filosofia detestam o quadro, detestam escrever no quadro (...) detestam fazer esquemas (...) Não gostam. (...) A maior parte acham que é chegar ali, despejar a matéria e ponto final” (S. 136).

“(...) uma vez tive uma professora que dizia (...) não me façam perguntas (...) E o tema que tivemos de trabalhar (...)....tínhamos dois temas...era para nós escolhermos....nós devíamos ter tido a opção.... (...) Quando o outro tema, se calhar, seria muito interessante....para a maioria....as religiões (...) não nos deram a escolher (...) nos intervalos conversávamos e toda a turma..... queria escolher os valores religiosos....foram os Valores Estéticos....e fomos obrigados a ir para os Valores Estéticos....e isso é que foi pena...” (S. 18)

De acordo com as sugestões apresentadas por estes alunos, um bom professor é aquele que apresenta os seguintes comportamentos:

- escreve no quadro os conceitos para que os alunos apreendam a articulação entre eles;
- aproxima-se dos discentes e ajuda-os a ultrapassar as suas dificuldades;
- dá a escolher aos alunos os temas possíveis quando existem possibilidades de alternativa em opção;
- apresenta diversidade de estratégias contemplando debates, análise dos assuntos, exposição dos temas, questionamento e interação.

8.3.1.3. O papel e a importância do professor – alunos jovens e alunos adultos

Na análise comparativa dos dois grupos de alunos relativamente ao tema *O papel e a importância do professor*, salienta-se o seguinte:

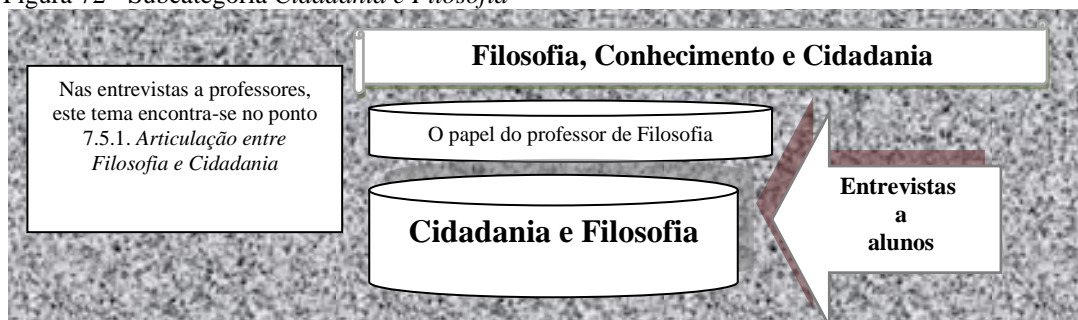
- há número maior de alunos jovens a falar deste assunto, facto resultante do grupo de alunos jovens ser mais vasto do que o de alunos adultos;
- nos dois casos, os temas iniciais decompuseram-se sempre em subtemas;

- os subtemas que são comuns a ambos os grupos são: *Influência do professor* e *Papel do professor*;
- em *Influência do professor*, alguns jovens falaram da atuação do docente na sala de aulas, recordando aspetos que os podem ter influenciado e motivado ou não para esta disciplina;
- no caso dos adultos, as unidades de registo assentaram nos sentimentos que os alunos assinalam pelos professores, declarando ter gostado ou não ter gostado deles;
- em *Papel do professor*, no caso dos alunos jovens, relata-se o desempenho dos docentes, assinalando-se a importância da sua própria motivação na forma como transmitem os conhecimentos e conduzem as aulas;
- na parte relativa a alunos adultos, no mesmo subtema *Papel do professor*, os alunos definem o bom professor como aquele que dialoga, escreve no quadro, aproxima-se dos alunos e ajuda-os nas suas dificuldades, dá a escolher os temas quando existem opções e apresenta diversas estratégias;
- no grupo de jovens, um subtema não aparece nos adultos: *Continuidade e/ou descontinuidade do professor*, destacando-se várias situações nos alunos: com o mesmo professor nos dois anos (10º e 11º); com professores diferentes nos dois anos; com experiências diferentes em anos letivos também diversos;
- neste caso, os jovens tendem a comparar os professores quando estes foram diferentes, acentuando o que mais e o que menos gostaram neles;
- este subtema, *Continuidade e/ou descontinuidade do professor*, não aparece no grupo de alunos adultos, devido a fatores, como a história escolar dos adultos, as experiências no ensino regular terem sido há muito tempo e o caráter pouco sequencial de alguns estudos destes alunos.

8.3.2. Cidadania e Filosofia

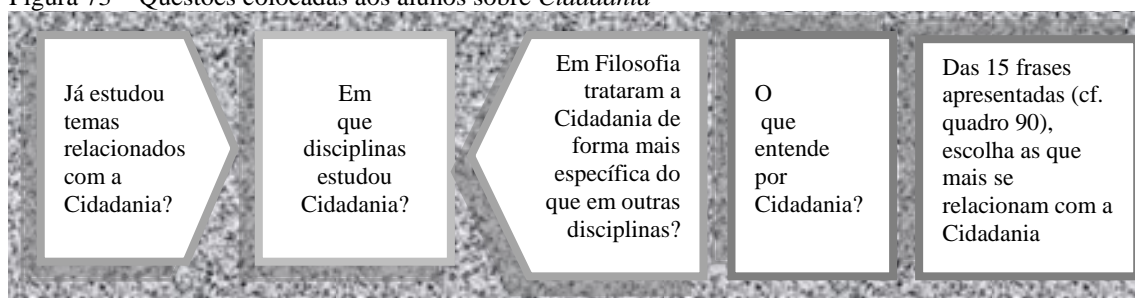
Nesta subcategoria, indagava-se qual era o enquadramento que os alunos faziam da Filosofia e da Cidadania; se lhe reconheciam alguma articulação; se identificavam a aula de Filosofia como um momento fundamental na formação para a Cidadania (figura 72).

Figura 72 - Subcategoria *Cidadania e Filosofia*



Colocaram-se aos alunos (jovens e adultos) várias questões relacionadas com a Cidadania (figura 73). Pretendia-se clarificar se já tinham abordado temas ligadas à Cidadania, fosse no presente ou no passado, no Ensino Básico. Depois surgiram outras questões, mais ligadas às disciplinas onde esses conteúdos tinham sido ministrados, ao teor desses conteúdos e até mesmo, ao pedido de definição do conceito de Cidadania. No entanto, grande parte dos discentes – sobretudo os mais jovens – falou pouco ou quase por monossílabos, às questões que eram colocadas.

Figura 73 – Questões colocadas aos alunos sobre *Cidadania*



No final, apresentava-se aos alunos uma listagem de frases onde se pedia que listassem as que lhes pareciam mais relacionadas com o tema da cidadania. Não havia limite nas frases para escolher de entre as que eram apresentadas (cf. quadro 77), e assim, os discentes tanto podiam escolher uma como cinco, seis ou mesmo mais frases, desde que as julgassem adequadas à Cidadania.

Quadro 77 – Listagem de frases apresentadas aos alunos

Relativamente ao tema da Cidadania, considera que:	
1.	a Cidadania é dispensável
2.	a Cidadania está relacionada com a qualidade de vida
3.	a Cidadania está relacionada com a dignidade
4.	a Cidadania está relacionada com a felicidade
5.	todas as pessoas devem ter conhecimento da Cidadania para viver melhor
6.	quando se fala em Cidadania, fala-se na relação com os outros
7.	quando se fala em Cidadania fala-se também da relação com a natureza
8.	não se pode viver sem Cidadania
9.	no mundo atual, a Cidadania é fundamental
10.	a Cidadania diz respeito ao melhor relacionamento que podemos ter com os outros
11.	a Cidadania diz respeito aos problemas ecológicos
12.	a Cidadania relaciona-se com a responsabilidade
13.	não pode haver democracia sem Cidadania
14.	todas as leis devem ter em conta a Cidadania
15.	a Cidadania relaciona-se com a Ética

8.3.2.1. Cidadania e Filosofia – alunos jovens

Pretendia-se que os jovens falassem sobre a Cidadania, que a relacionassem com a Filosofia, que a definissem e que dissessem o que lhes aprouvesse sobre este assunto.

A primeira questão colocada aos jovens sobre esta temática pretendia que estes dissessem se já tinham estudado temas relacionados com a Cidadania (cf. figura 73).

A maior parte dos alunos jovens respondeu de forma praticamente monossilábica a esta questão. Alguns deles – poucos - enquadram a resposta numa reflexão sobre os conteúdos das disciplinas que estudaram, pois consideram que a Cidadania afinal, está em todas, abarcando transversalmente as áreas disciplinares.

Quadro 78 - Unidades de Registo na questão “*Já estudou temas relacionados com a Cidadania?*” – alunos jovens

	Frequência
Sim	57
Não	21
Não se recorda	16
Não sabe	1
Estudaram pouco	2
Estão a estudar agora	1
Vão começar em breve	1
Já estudaram no Básico ou noutras disciplinas	2
A Cidadania está em todas as disciplinas que deram	3
Falaram nos Direitos dos animais	1

Da análise do quadro 78, salienta-se que grande parte dos alunos afirma que já estudou temas relacionados com a Cidadania (57 alunos), contrastando com aqueles que afirmam que não estudaram temas relacionados com a Cidadania (21 alunos) e os que não se recordam de ter estudado temas relacionados com a Cidadania (16 alunos). Outras respostas relacionadas (*estudaram pouco, estão a estudar agora, vão começar em breve, já estudaram no Básico ou noutras disciplinas, a Cidadania está em todas as disciplinas que deram*) são dadas por poucos alunos.

Já estudou temas relacionados com a Cidadania?

A Cidadania encontra-se em todos os conteúdos estudados

“(...) se nós avaliarmos, quase todas as matérias que nós damos se podem aplicar um bocadinho à nossa forma de ser cidadão cá fora (...) não se trata só de matéria na aula, acho que são coisas que se podem sempre aplicar cá fora, pode não haver uma matéria que fale só sobre Cidadania (...) mas há diversas coisas que se podem aplicar cá fora” (S. 86)

“(...) que eu me lembre (...) não....sim, de certo modo, sim (...) acabámos por debater sempre ideais e maneiras de pensar...” (S. 106)

“(...) com a Cidadania (...) não, mas acho que no fundo todos os temas acabam por (...) incidir para aí...” (S. 38)

A segunda questão (cf. figura 73) pedia aos discentes para esclarecerem os conteúdos que lhes pareciam mais relacionados com a Cidadania e as disciplinas onde haviam sido tratados.

O quadro 79 indica a frequência dessas respostas. Por vezes, o mesmo aluno associou várias disciplinas ao estudo da Cidadania e é por isso que se encontra a mesma pessoa associada a várias respostas diferentes.

Quadro 79 – Unidades de Registo na questão “*Em que disciplinas estudou Cidadania?*” – alunos jovens

	Frequência
Filosofia	26
No Ensino Básico - <i>Estudo Acompanhado</i>	2
No Ensino Básico - <i>Área de Projeto</i>	2
No Ensino Básico - <i>Formação Cívica</i>	10
No Ensino Básico - <i>Religião e Moral</i>	2
No Ensino Básico - <i>Ciências</i>	1
Em qualquer disciplina	4
Português	3
Economia	2
Psicologia	3
Práticas de Ação Social	1
História	3
Geografia	2
Sociologia	4
Não se recorda das disciplinas	4
Não sabe	1

Noutra questão (cf. figura 73), pretendia-se saber se o tema da Cidadania seria tratado de forma diferente na disciplina de Filosofia, estando aí mais pormenorizado do que em outras áreas disciplinares. Em alguns casos, os alunos responderam – 5 acham que sim, 3 que não, 8 acham que talvez sim, 1 aluno considera que todas as disciplinas se relacionam com os conteúdos da Cidadania e 3 não se recordam. A maior parte dos alunos não responde ou não entende esta incidência da questão e por isso existem tão poucas respostas.

Quadro 80 - Unidades de registo na questão “*Em Filosofia trataram a Cidadania de forma mais específica?*” – alunos jovens

	Frequência
Sim	5
Não	3
Talvez sim	8
Em todas as disciplinas	1
Não se recorda	3

Ao pedir a definição de Cidadania a alunos jovens (cf. figura 73), esperava-se que estes desenvolvessem o conceito de forma livre e aberta. Mas houve alunos que não responderam ou não desenvolveram esta resposta, manifestando dificuldades para

responder às questões colocadas com maior envolvimento do que apenas alguns monossílabos.

Respostas dos alunos jovens à questão *O que entende por Cidadania?*

Comportamento na sociedade, saber viver com os outros

“(…) Cidadania...os comportamentos da sociedade...” (S. 14)
“(…) os direitos...a maneira como nós nos comportamos...” (S. 15)
“(…)...as pessoas têm de aprender umas com as outras (...) têm de saber relacionar-se e relacionar-se com o mundo...” (S. 56)
“(…) ponto importante nas vidas das pessoas, as pessoas têm de saber o que é que querem e saber onde é que acabam os seus limites...” (S. 96)
“... relacionamento com as pessoas, as pessoas darem-se bem, aceitarem um pouco as diferenças (...)” (S. 118)
“... respeito e a preocupação com o outro e com a sociedade” (S. 123).
“... a maneira como nós interagimos uns com e a conduta (...)” (S. 59)
“... Pessoas, estilos de vida, as pessoas em sociedade...entre outros aspetos” (S. 27).
“... é a melhor maneira que temos de relacionar com os outros...” (S. 12)
“... formas de convivermos, de conseguirmos conviver todos em sociedade...” (S. 13)
“...nós conseguirmos conviver com outras pessoas (...)” (S. 37)
“... o espírito de sociedade, é uma pessoa saber viver em sociedade, saber lidar com as outras pessoas e respeitá-las...” (S. 58)
“...participar nas várias atividades, como dar, ajudar na comunidade...” (S. 76)
“... talvez Cidadania seja a forma como nos relacionamos no dia a dia, sermos simpáticos (...)...e quando toda a gente é assim uma com a outra, então isto é Cidadania...” (S. 83)
“...forma (...) perante a sociedade...” (S. 84)
“... resulta do facto de nós vivermos em sociedade, a maneira como nós encaramos a sociedade como pessoas e da maneira como nos integramos na sociedade, formando assim um grupo...” (S. 85)
“(…) o papel que temos que desenvolver enquanto agente de uma sociedade” (S. 90).
“... saber relacionar-se com os outros (...) poder socializar-se” (S. 99).
“... forma de estarmos com as outras pessoas no mundo, o respeito entre nós e isso...” (S. 100)
“... acho que é saber estar na sociedade” (S. 120)
“... saber estar (...) com os outros no meio das outras pessoas, é saber dar-se com as pessoas...” (S. 127)
“(…) ajuda muito as pessoas a saber estar na sociedade” (S. 129)
“... a Cidadania (...) pode ser mesmo um modo de vida mas um modo de vida correto, é que nós pensamos em nós, nas atitudes que fazemos e nas implicações que essas atitudes podem ter para com os outros. (...) a Cidadania é um sistema que nos permite adaptar e viver em sociedade corretamente” (S. 135).

Ser cidadão

“(…) são os cidadãos. Aquilo que faz o cidadão parte da comunidade” (S. 22).
“(…) ser cidadão, de uma maneira...boa, sem prejudicar os outros...” (S. 51)
“... é ser cidadão (...) é termos o nosso espaço (...) na sociedade...” (S. 91)
“(…) a ajuda entre os cidadãos” (S. 97).
“...tem a ver com cidadãos...” (S. 102) “(…)...é ser um bom cidadão...” (S. 103)
“... o nosso comportamento como cidadãos para com os outros cidadãos, não é com conhecidos, não é com amigos, é com a nossa cidade em si e com as outras pessoas que coabitam connosco” (S. 106).
“...deve ser a arte de bem viver com o próximo” (S. 107).
“...é onde a liberdade de uns começa a do outro (...) ajudarmos os outros cidadãos...” (S. 110)
“É as nossas responsabilidades como cidadãos” (S. 115).
“... é aquilo que nos permite saber viver enquanto cidadão, enquanto comunidade. Dá-nos um conjunto de normas e regras para podermos coexistir com os outros” (S. 124).
“... trata de temas e de cidadãos (...)” (S. 48)
“A Cidadania...é o saber ser cidadão, saber...viver com os outros, saber...ser (...) sermos para os outros aquilo que nós queremos que os outros sejam para nós...” (S. 45)

Deveres e direitos

“... respeitar o próximo (...) respeitar o espaço do outro, para que ele nos respeite a nós...viver em sociedade...” (S. 35)
“... deveres dos cidadãos e acho que devia integrar também muito os direitos dos cidadãos, não só os deveres (...) temos direitos também e gostamos que respeitem os nossos direitos” (S. 41).
“... deveres e direitos que as pessoas têm para com a sociedade e para com os outros...” (S. 68)
“... estatuto que nós temos na sociedade e que deriva do facto de sermos cidadãos (...) termos um conjunto de direitos e de deveres que se inserem na moral (...)” (S. 72)
“... conjunto de normas como de direitos e deveres que as pessoas têm entre si...” (S. 74)
“... respeito pelos outros (...) Ter deveres, enquanto sociedade, ter deveres e obrigações...” (S. 82)
“... estado, um modo de viver em que nos regemos pelas regras que nos são dadas e são-nos dados deveres e direitos...” (S. 92)
“...é podermos usufruir de todos os direitos e deveres (...) que estão inerentes à participação na sociedade” (S. 94).
“(…) conjunto de cidadãos com determinados direitos e deveres...” (S. 116)
“... convívio das pessoas, da sociedade, em que têm direitos e deveres” (S. 80).
“... relacionamento (...) entre as pessoas, as regras e os deveres perante os outros...” (S. 81)

Respeito e responsabilidade

“É o respeito que se tem pelo próximo” (S. 93).
“... termos algum respeito para que o mundo funcione melhor, o país...se a gente respeitar os outros (...) as regras...normalmente, isto pode funcionar melhor” (S. 122).
“... é o respeito pelas pessoas, os nossos comportamentos com as outras pessoas, se prejudicamos os outros ou não, a nossa interajuda, a nossa cooperação, em termos de sociedade...” (S. 126)
“... é ser responsável, ajudar os outros e (...) ser bom (...) para o ambiente, para a sua cidade, e viver em sociedade, Cidadania...é viver em sociedade, respeitando os outros...” (S. 47)

Respostas dos alunos jovens à questão *O que entende por Cidadania?*

É variável

“(…) varia (…) da minha maneira de pensar para a sua maneira de pensar e de outras pessoas (…)” (S. 46)

As definições de Cidadania oscilam entre: *comportamentos em sociedade, saber viver com os outros* – 23 respostas; *ser cidadão* – 13 respostas; *deveres e direitos* – 11 respostas; *respeito e responsabilidade* – 4 respostas; e *é variável* – 1 resposta.

9 alunos declaram não saber dizer o que é Cidadania; um aluno não se recorda - (S. 42); 6 alunos não respondem a esta questão.

Outra questão colocada apenas aos alunos que consideram que a Filosofia e a Cidadania se relacionam, incide sobre o que acham da articulação intrínseca entre a Filosofia e a Cidadania. A questão colocada é a seguinte:

“Parece-lhe que a disciplina de Filosofia pode ter a ver com a Cidadania? Acha que a Filosofia tem alguma coisa a ver com a Cidadania, mais do que outras disciplinas?”

Alguns alunos consideram que existe articulação entre Filosofia e Cidadania (11 respostas), justificando que os temas da Filosofia têm a ver com a Cidadania (9 alunos), sendo alguns desses a Ética (3 alunos), a reflexão (4 alunos) e as questões cívicas (5 alunos).

Parece-lhe que a disciplina de Filosofia pode ter a ver com a Cidadania, mais do que outras disciplinas?

A Filosofia tem a ver com a Cidadania

“(…) sim, acho que sim, porque...nós mesmo na Filosofia...(…) aprendemos essas coisas, fazemos, ver bem o que é que está certo, discutimos certas coisas (….) que têm a ver com a Cidadania” (S. 15).

“(…) tem...um bocado (….)” (S. 24)

“Tem...penso que tem...(…) Cidadania é...modo de agir, é relação com a sociedade, etc, acho que tem.....acho que está relacionado com a Filosofia” (S. 29).

“Sim, tem um bocado. A nossa filosofia perante a vida interfere na nossa cidadania, acho eu” (S. 30)

“Em certa parte (..) há temas que dá para...ligar....” (S. 31)

“Cidadania.....acho que tem” (S. 119).

Os temas da Filosofia apontam para a Cidadania

“...nós não falámos de Cidadania (..) mas acho que estamos a dar e começamos a perceber aquilo em que falamos, o quadro de valores, mesmo a própria Epistemologia e (..) todas as matérias acabamos por tirar um bocadinho de cada....e que nos vão tornar cidadãos melhores. Por isso, acho que isso tem a ver com a Cidadania” (S. 38).

“(…) os alunos que veem do 9º ano e que têm Filosofia pela primeira vez, acho que não têm ainda uma noção do que é viver em sociedade e (..) a Filosofia ajuda (..) a entender melhor isso....” (S. 34)

“A Filosofia (..)tem a ver com os cidadãos....” (S. 40)

“A Filosofia tem a ver com um pouco de tudo, acho eu.(...) ...” (S. 42)

“(…).....mas vou-me sempre lembrar (..) da Filosofia, sempre, de algumas coisas vou-me sempre lembrar....” (S. 43)

“Deve ter, porque um dos temas que estamos a dar é a Filosofia na Cidade e.....o comportamento de cada pessoa...” (S. 44)

“Sim. Eu acho que a Filosofia dá-nos as bases (..) para a tolerância, para nos formarmos enquanto pessoas e para nos integrarmos numa sociedade...” (S. 94)

“Acho que sim (..) pode ajudar-nos a perceber que vivemos em sociedade e que a sociedade não somos só um indivíduo ou dois, nós temos de viver em conjunto, temos de trabalhar em conjunto e (..) temos que saber conviver” (S. 108).

“...estivemos a trabalhar agora a responsabilidade em Hans Jonas e também fala da responsabilidade ecológica e eu acho que isso tem a ver com a Cidadania e que também podemos aplicar à Cidadania” (S. 128).

Devido à relação com a Ética

“...uma pessoa para ter civismo é preciso ter (...) algumas ideias sobre o que é ser....cívico...(...) ser (...) alguma coisa a ver com a ética, algumas questões de Ética...questões de comportamento do ser humano...” (S. 11)

“Sim, talvez. É quando as pessoas vivem em sociedade e não devem abusar.....os aspetos morais...” (S. 28)

“Tem. (...) no aspeto (...) da Ética ou de outras coisas assim.....tem muito a ver com a Cidadania....” (S. 39)

“(...)com a Democracia, estamos a dar agora também.....a Ética, a Ética também foi no período passado” (S. 44).

Devido à reflexão

“...mais uma vez porque nos ajuda a compreender as coisas, ajuda-nos a...refletir melhor sobre as coisas...(...) e sobre as pessoas” (S. 13).

“... a Cidadania é o bem-estar comum e a Filosofia ajuda-nos a isso, porque ela ajuda-nos a compreender o pensamento dos outros e o nosso...” (S. 36)

“Claro que sim. (...) tem a ver com...o pensamento (...) com os mesmos critérios das outras, estamos a falar das pessoas (...) está a falar muito da sociedade” (S. 79).

“... há certos valores que nós devemos seguir e há outros que não devemos seguir, acho que sim, acho que relaciona-se com a Cidadania e pode levar-nos a diversas formas e regras para viver” (S. 124).

“Eu acho que sim. (...) quando a Filosofia é encarada (...) como uma disciplina que nos pode oferecer um meio de reflexão crítica e um meio (...) de ação para com o mundo que nos rodeia, acaba por estar relacionada diretamente com a sociedade e com as atitudes que nós vamos ter (...) acho que está relacionada com a Cidadania” (S. 135).

Relaciona-se com questões cívicas

“(...) acho que (...) desrespeitar (...) a natureza, o espaço onde a pessoa vive...está a desrespeitar o espaço dos outros (...) está a interferir num espaço que não é só dele, que é dos outros, está a prejudicar os outros (...) tem que...a cidadania (...) é um pouco de civismo ao melhor relacionamento (...) com os outros...com o espaço dos outros (...)” (S. 11).

Três alunos salientam que a Filosofia tem tanto a ver com a Cidadania como as outras disciplinas, argumentando que tudo se relaciona com a Cidadania. Uma aluna afirma que é em casa, no seio da família que se aprendem atitudes de Cidadania, muito mais do que na escola:

“... a Cidadania é algo que se aprende não tanto na escola, mais em casa, com as outras pessoas. É por isso que temos Formação Cívica. É lá que devemos aprender. Na Filosofia passa porque é um tema como muitos outros” (S. 22).

Dois outros alunos confessam que julgam que a Filosofia se relaciona muito com a Cidadania, embora não saibam explicar porquê.

Em último lugar, face ao conjunto de frases que era apresentado aos alunos sobre a relação entre Filosofia e a Cidadania (Anexo 23 – Guião das entrevistas aos alunos) pretendia-se que estes se pronunciassem, escolhendo aquelas que lhes pareciam ser as mais verdadeiras. Como já se referiu, cada aluno escolhia as frases que desejasse, desde que achasse que se relacionavam com a Cidadania.

Quadro 81 – Listagem de frases que mais se relacionam com a Cidadania, de acordo com os alunos jovens

Frases que mais se relacionam com o tema da Cidadania – alunos jovens		
Frase	Frequência	Outras situações
1 • a Cidadania é dispensável	—	4 alunos pensam que é o contrário e um deles não se apercebeu
2 • a Cidadania está relacionada com a qualidade de vida	13	
3 • a Cidadania está relacionada com a dignidade	18	
4 • a Cidadania está relacionada com a felicidade	16	
5 • todas as pessoas devem ter conhecimento da Cidadania para viver melhor	30	Um aluno diz que não concorda
6 • quando se fala em Cidadania, fala-se na relação com os outros	40	
7 • quando se fala em Cidadania fala-se também da relação com a natureza	9	
8 • não se pode viver sem Cidadania	24	
9 • no mundo atual, a Cidadania é fundamental	34	
10 • a Cidadania diz respeito ao melhor relacionamento que podemos ter com os outros	30	
11 • a Cidadania diz respeito aos problemas ecológicos	1	
12 • a Cidadania relaciona-se com a responsabilidade	18	
13 • não pode haver democracia sem Cidadania	18	
14 • todas as leis devem ter em conta a Cidadania	14	
15 • a Cidadania relaciona-se com a Ética	35	

Da observação deste quadro, retiram-se as seguintes conclusões:

- a frase 1 foi propositadamente apresentada ao contrário para que os alunos dessem conta desse facto e o questionassem; no entanto, foram poucos os que se aperceberam (apenas 4 alunos se deram conta e salientaram que era ao contrário, e um aluno escolheu-a sem se aperceber);
- o maior número de respostas vai para a frase 6 (40 alunos), seguido da frase 15 (35 alunos) e da frase 9 (34 alunos);
- outras respostas significativas respeitam à frase 5 (30 alunos), embora nesta questão 1 aluno não concorde;
- conclui-se assim que os alunos jovens: associam a cidadania à Ética; dão à cidadania um papel fulcral na vida social e no relacionamento das pessoas entre si; consideram que a cidadania permite viver melhor em sociedade e relacionar-se com os outros.

8.3.2.2. Cidadania e Filosofia – alunos adultos

Procedeu-se de forma similar nas entrevistas a alunos jovens e a alunos adultos. Neste caso, também a primeira questão que era colocada (figura 73) pedia aos discentes que respondessem se já tinham estudado temas relacionados com a cidadania. As unidades de registo estão no quadro 82.

Quadro 82 - Unidades de Registo na questão “*Já estudou temas relacionados com a Cidadania?*” – alunos adultos

	Frequência
Sim	15
Não	6
Talvez	5
Não se recorda	1

Também neste caso, apesar de o número de alunos adultos ser muito menor do que o dos jovens, houve respostas a esta questão que foram quase monossilábicas.

O questionamento seguinte (cf. figura 73) pedia para os alunos esclarecerem em que disciplinas haviam tratado conteúdos relacionados com a cidadania.

Quadro 83 - Unidades de Registo na questão “*Em que disciplinas estudou Cidadania?*” – alunos adultos

	Frequência
Filosofia	6
Filosofia e outras disciplinas	7
TEC (Técnicas de Expressão e Comunicação)	2
No sistema de RVCC	1
Em Cidadania	2
Ecologia e preservação da natureza	1
Economia	1
Não se recorda	1

O quadro 83 apresenta as unidades de registo sobre as disciplinas que os alunos apontaram como tendo conteúdos ligados à Cidadania. Também aqui, por vezes, o mesmo aluno associou várias disciplinas ao estudo da Cidadania e é por isso que o próprio se encontra associado a várias respostas diferentes.

Questionava-se se a Cidadania teria sido estudada de forma diferente ou mais pormenorizada na disciplina de Filosofia relativamente a outras áreas disciplinares, ou se teria mesmo sido estudada nesta disciplina (quadro 84).

Poucos alunos responderam (1 resposta afirmativa, outra negativa, outra que sugere que houve conteúdos da cidadania em Filosofia e noutra disciplina, tendo ambas sido lecionadas pela mesma docente; 2 alunos não se recordam).

Quadro 84 - Unidades de Registo na questão “*Em Filosofia trataram a Cidadania de forma mais específica?*” – alunos adultos

	Frequência
Sim	1
Não	1
A professora de Filosofia e a de outra disciplina (TEC) era a mesma pessoa	1
Não se recorda	2

À questão sobre a definição de Cidadania, alguns adultos desenvolveram a definição livre do conceito, resultante das suas vivências e experiências. Alguns deles relacionam

a cidadania com o *comportamento na sociedade, saber viver com os outros* (9 alunos), outros identificam-no com *deveres e direitos* (6 alunos), outros destacam a dimensão do *respeito e responsabilidade* (2 alunos).

Respostas dos alunos adultos à questão “O que entende por Cidadania”

Comportamento na sociedade, saber viver com os outros

“Cidadania... (...) tem a ver com os outros...” (S. 3)
 “Cidadania é.... É Filosofia na cidade... é... a cidade (...) com as lógicas utilizadas na cidade...” (S. 4)
 “... deve estar presente e tem de estar presente numa sociedade para que todos consigamos viver em harmonia e respeitar os outros...” (S. 6)
 “(...) é tudo o que está relacionado (...) com a sociedade... com os cidadãos, com as pessoas...” (S. 10)
 “(...) é estar na sociedade, no fim de contas (...)” (S. 18)
 “... penso que (...) é a forma como nós interpretamos (...) os nossos comportamentos, os comportamentos dos outros (...)” (S. 20)
 “... é o convívio entre as pessoas (...) É o convívio que as pessoas têm e a forma como as pessoas têm de aceitar outro... outro tipo de pessoas...” (S. 71)
 “Cidadania? Tem a ver com... a sociedade no geral?” (S. 132)
 “(...) é uma pessoa interessar-se (...) reger-se pelas regras da sociedade... pelas formas de vida da sociedade... de uma maneira geral” (S. 133)

Deveres e direitos

“(...) todos os deveres e direitos (...) que um indivíduo que pertence a uma sociedade tem. Uma sociedade não é mais do que uma empresa gigante ao fim (...) onde todos têm as suas responsabilidades e todos têm uma ação dentro dessa sociedade (...) nós não podemos pensar que os problemas são dos outros, eles são sempre nossos...” (S. 130)
 “Cidadania? Ser cidadão numa sociedade... é cumprir os deveres, os direitos (...) e agir de acordo com algumas regras que devem existir sempre, tentar ser sempre o mais justos possíveis para com o outro... (...) Cumprir principalmente os deveres. Porque através de um bom cumprimento de deveres podemos ter o acesso aos nossos direitos de uma forma mais facilitada” (S. 1).
 “Cidadania... é a sociedade em geral... os deveres... os deveres dos cidadãos, a maneira como agem... uns com os outros...” (S. 5)
 “(...) tudo o que tenha a ver (...) com as pessoas... com a interação... com a relação que as pessoas têm entre si... com as regras que elas têm de definir, com as obrigações, com os deveres (...)” (S. 17)
 “(...) o meu comportamento (...) É... a Cidadania (...) é o reconhecer os meus direitos e os meus deveres perante a sociedade e perante o outro (...) As ideias muito básicas e gerais...” (S. 19)
 “(...) está em cada um de nós, faz parte da pessoa, há uma interação entre cada sociedade (...) cada elemento, cada indivíduo da sociedade, há regras e normas...” (S. 65)

Respeito e responsabilidade

“(...) os valores das pessoas (...) O que as pessoas fazem, se fazem corretamente, respeitam-se uns aos outros, isso é que é viver em Cidadania (...)” (S. 61)
 “... são obrigações, (...) são viveres que nós temos (...) da vida em sociedade (...)” (S. 70)

Para um entrevistado - (S. 117) - a cidadania é variável, dependendo, também ela, das mudanças e das sociedades e das pessoas que as constituem.

Dois alunos declararam que não sabem dizer o que é Cidadania - (S. 21) e (S. 132).

Seguidamente colocou-se a mesma questão, já colocada a alunos jovens: “*Parece-lhe que a disciplina de Filosofia pode ter a ver com a Cidadania? Acha que a Filosofia tem mais a ver com a Cidadania do que outras disciplinas?*”

“Parece-lhe que a disciplina de Filosofia pode ter alguma coisa a ver com a Cidadania, mais do que as outras disciplinas?”

A Filosofia tem a ver com a Cidadania

“... estão interligados. (...) no 11º demos... quando demos o indivíduo e a sociedade... a disciplina falava como é que era constituída... como era ser cidadão... como organizavam os cidadãos...” (S. 5)
 “Tem (...) a ver com (...) a vida social, a Filosofia... acho que sim... que tem a ver...” (S. 9)
 “Em parte, em parte. Do nosso comportamento” (S. 64).
 “(...) a Filosofia é uma disciplina à base das pessoas, funciona com as pessoas, com a maneira de pensar das pessoas, com as teorias que as pessoas têm e a maneira de ver...” (S. 71)

“Parece-lhe que a disciplina de Filosofia pode ter alguma coisa a ver com a Cidadania, mais do que as outras disciplinas?”

Os temas da Filosofia apontam para a Cidadania

“(…) a disciplina de Filosofia ajuda a compreender muitos temas que são atuais hoje, mas se nós não tivermos a compreensão desses temas e não tivermos uma abertura perante esses temas, nunca poderemos ser um cidadão completo, se excluirmos (...) certos assuntos contemporâneos, nunca poderemos ser cidadãos” (S. 1).

“(…) Está relacionado (...) com a Filosofia também (...) a Filosofia (...) trata e estuda, e pensa (...) certos assuntos (...) que se relacionam (...) com as pessoas (...) Na sua diversidade, (...) acho que está sempre relacionado...” (S. 17)

“(…) se a Filosofia é (...) assim em linhas gerais, é a interrogação constante daquilo que nos rodeia, e (...) se a Cidadania tem a ver com os nossos comportamentos, com os nossos deveres, com as nossas obrigações perante os outros e perante a sociedade (...), acho que uma está para a outra” (S. 19).

Devido à relação com a Ética

“Sim, sim. (...) Então....pensar nos valores, na Ética (...) acho que os Valores e a Ética (...) não é uma coisa fixa (...) os valores que eram do tempo do meu avô (...) não são os mesmos de agora e se calhar não são os mesmos daqui a próximas gerações e que, acho que há que ir pensando e ir adaptando (...)” (S. 62)

“Sim, sim....ou pelo menos, ajuda-nos a ser melhores cidadãos (...) em termos de.....pela Ética, de chamada de atenção...” (S. 63)

“Acho que tem a ver (...) com a maneira como nós entendemos as coisas, os valores, os critérios (...) determinadas funções que nós exercemos (...)” (S. 64)

Devido à reflexão

“Eu acho que a Filosofia ajudava no aspeto do estudo (...) da Cidadania, àqueles jovens que chegam depois ao 10º ano e... e têm umas atitudes muito feias e um palavreado muito feio. (...) Dar formação... acho que era muito importante dar formação...porque eles chegam ao 10º ano e... a formação deles é...não muito boa...devia ser um bocadinho melhor.. na parte da Cidadania (...)E no respeito pelos outros (...)” (S. 7)

“... a Filosofia, como é uma forma de refletir, as pessoas ao fazerem (...) essa experiência...os seus atos... devem refletir primeiro... antes de fazerem... para serem bons cidadãos...(...) o que não acontece muito (...) atualmente” (S. 8).

Relaciona-se com questões cívicas

“(…) porque nos dá uma série de conceitos, uma série de (...) saberes que nos contribui para ter (...) um comportamento para com os outros mais (...) mais tolerante (...) Nomeadamente o mais tolerante. Porque aprendemos a...saber...aprendemos a saber conviver e a saber discernir os comportamentos normais (...) dos que não são normais e isso....é bastante útil (...) Acaba por ser um momento (...) muito importante para a Cidadania...” (S. 20)

Das respostas afirmativas dadas a esta questão, salienta-se o seguinte:

- dez alunos consideram que a Filosofia tem a ver com a Cidadania;
- três alunos acham que os temas da Filosofia apontam para a Cidadania;
- três alunos justificam a Ética como o conteúdo que se relaciona mais com a Cidadania;
- dois alunos destacam a reflexão como o conteúdo mais relacionado com a Cidadania;
- um aluno diz que a razão dessa articulação se deve à Filosofia se relacionar com questões cívicas.

Relativamente a esta questão, considerou-se ainda o seguinte:

Duas alunas - (S. 10) e (S. 131) - consideram que é provável que a Filosofia tenha a ver com a Cidadania.

Outra discente acha que a Filosofia se relaciona com a Cidadania, embora não saiba explicar.

Por fim, apresentou-se aos alunos o conjunto de frases sobre a relação entre Filosofia e Cidadania, pedindo-se que escolhessem as que achavam mais adequadas, procedendo-se de maneira igual à que havia tido com os jovens, não impondo número limite nas frases escolhidas (cf. quadro 77). O quadro 85 indica a frequência de respostas obtidas no caso dos alunos adultos.

Quadro 85 – Listagem de frases que mais se relacionam com a Cidadania, de acordo com os alunos adultos

Frases que mais se relacionam com o tema da Cidadania	
Frase	Frequência
1 • a Cidadania é dispensável	4
2 • a Cidadania está relacionada com a qualidade de vida	11
3 • a Cidadania está relacionada com a dignidade	14
4 • a Cidadania está relacionada com a felicidade	9
5 • todas as pessoas devem ter conhecimento da Cidadania para viver melhor	12
6 • quando se fala em Cidadania, fala-se na relação com os outros	12
7 • quando se fala em Cidadania fala-se também da relação com a natureza	8
8 • não se pode viver sem Cidadania	13
9 • no mundo atual, a Cidadania é fundamental	14
10 • a Cidadania diz respeito ao melhor relacionamento que podemos ter com os outros	10
11 • a Cidadania diz respeito aos problemas ecológicos	6
12 • a Cidadania relaciona-se com a responsabilidade	7
13 • não pode haver democracia sem Cidadania	7
14 • todas as leis devem ter em conta a Cidadania	5
15 • a Cidadania relaciona-se com a Ética	15

Da observação do quadro 85, conclui-se o seguinte:

- no que respeita à frase 1, quatro alunos concordaram com ela, sem se aperceber que estava ao contrário, ou então fizeram-no por acharem que a Cidadania é realmente dispensável, o que parece estranho;
- a frase que obteve maior número de respostas foi a número 15 (15 respostas), seguida da 9 (14 respostas), 5 (13 respostas), 5 e 6 (12 respostas), 2 (11 respostas) e 10 (10 respostas);
- as conclusões que se podem retirar destas escolhas são as seguintes: os alunos associam a cidadania à ética; para eles, a cidadania está associada ao relacionamento com os outros, com a sociedade em geral, e com as regras e formas de vida que permitem melhor relacionamento entre as pessoas.

8.3.2.3. Cidadania e Filosofia – alunos jovens e alunos adultos

Na primeira questão relacionada com este tema (cf. figura 73), *Já estudou temas relacionados com a Cidadania*, 57 alunos jovens e 15 alunos adultos responderam afirmativamente. À mesma questão, as respostas negativas foram de 21 jovens e de 6

adultos. Outras respostas dadas a esta questão, apresentam aqueles que não se recordam, 16 jovens e 1 adulto. Um adulto diz que talvez tenha estudado temas relacionados com a Cidadania. Outras respostas são de alunos jovens: 2 dizem que estudaram pouco; 1 diz que se encontra a estudar no momento; 1 aluno diz que vão começar brevemente a estudar temas relacionados com a Cidadania; 2 alunos dizem que já estudaram Cidadania no Básico ou noutras disciplinas; 3 alunos consideram que a Cidadania está em todas as disciplinas que tiveram e 1 aluno recorda que falaram nos Direitos dos animais.

Quanto à pergunta ***Em que disciplinas estudou Cidadania***: 26 alunos jovens e 6 adultos declaram que foi em Filosofia; 7 adultos dizem que foi em Filosofia e outras disciplinas; alguns jovens abordaram esta temática no Ensino Básico – 2 dizem que foi em *Estudo Acompanhado*, 2 dizem que foi em *Área de Projeto*; 10 lembram que foi em *Formação Cívica*, 2 em *Religião e Moral* e 1 aluno diz que foi em *Ciências*. 4 alunos jovens lembram que em qualquer disciplina se incluem os temas da Cidadania; outros apontam disciplinas onde estudaram temas relacionados com a Cidadania: Economia (2 alunos), Psicologia, Práticas de Ação Social (1 aluno), História (3 alunos), Geografia (2 alunos) 2 Sociologia (4 alunos). 4 alunos não se recordam em que disciplinas estudaram temas relacionados com a Cidadania e 1 aluno diz que não sabe.

Quanto aos alunos adultos, as respostas foram as seguintes: 1 aluno recorda este tema no sistema de RVCC; 2 dizem que foi em Cidadania; 1 declara que foi em Ecologia e preservação da natureza; 1 diz que foi em Economia; 2 dizem que foi no Ensino Secundário Recorrente, em TEC (Técnicas de Expressão e Comunicação) e 1 aluno não se recorda.

A questão ***Em Filosofia trataram a Cidadania de forma mais específica*** (cf. figura 73) estava relacionada com as anteriores e muitos alunos já não souberam responder ou a resposta já estava contemplada no elevado número de alunos que declara que foi em Filosofia que estudou temas relacionados com a Cidadania. Neste caso, apenas 5 jovens e 1 adulto respondem que sim; 3 jovens e 1 adulto respondem que não; 8 jovens consideram que talvez sim; 1 jovem lembra que todas as disciplinas se relacionam com estas temáticas; 3 jovens e 2 adultos não se recordam; 1 adulto lembra que também falou destes conceitos noutra disciplina (*Técnicas de Expressão e Comunicação*) mas a professora dessa disciplina também era a de Filosofia.

Quanto às definições que foram dadas de Cidadania, quer os alunos jovens quer os adultos a definiram como puderam: 23 alunos jovens definiram a Cidadania como

comportamento na sociedade, saber viver com os outros; 13 jovens definiram-na como *ser cidadão*; 11 jovens relacionaram-na com *deveres e direitos*; 4 jovens relacionaram-na com *respeito e responsabilidade*; 1 jovem destaca que *é variável*.

Os alunos adultos definiram a Cidadania como: *comportamento na sociedade, saber viver com os outros* (9 alunos); *deveres e direitos* (6 alunos); *respeito e responsabilidade* (2 alunos).

Em último lugar, pedia-se aos alunos que escolhessem as frases que mais lhes pareciam estar relacionadas com a Cidadania, das 15 apresentadas (cf. quadro 77). Das respostas dadas pelos dois grupos, elaborou-se o quadro 86, que compara os resultados obtidos nos dois grupos de alunos.

Quadro 86 – Comparação entre as frases que mais se relacionam com a Cidadania, de acordo com os alunos jovens e com os alunos adultos

Frases que mais se relacionam com o tema da Cidadania – alunos jovens e alunos adultos		
Frase	Alunos jovens Frequência	Alunos adultos Frequência
1 ● a Cidadania é dispensável	4 alunos pensam que é o contrário e um deles não se apercebeu	4
2 ● a Cidadania está relacionada com a qualidade de vida	13	11
3 ● a Cidadania está relacionada com a dignidade	18	14
4 ● a Cidadania está relacionada com a felicidade	16	9
5 ● todas as pessoas devem ter conhecimento da Cidadania para viver melhor	30 Um aluno diz que não concorda	12
6 ● quando se fala em Cidadania, fala-se na relação com os outros	40	12
7 ● quando se fala em Cidadania fala-se também da relação com a natureza	9	8
8 ● não se pode viver sem Cidadania	24	13
9 ● no mundo atual, a Cidadania é fundamental	34	14
10 ● a Cidadania diz respeito ao melhor relacionamento que podemos ter com os outros	30	10
11 ● a Cidadania diz respeito aos problemas ecológicos	1	6
12 ● a Cidadania relaciona-se com a responsabilidade	18	7
13 ● não pode haver democracia sem Cidadania	18	7
14 ● todas as leis devem ter em conta a Cidadania	14	5
15 ● a Cidadania relaciona-se com a Ética	35	15

Da análise do quadro 86, conclui-se o seguinte:

- relativamente à frase 1, as respostas obtidas devem-se provavelmente a enganos por parte dos alunos que não se apercebem que o significado da frase está ao contrário propositadamente para os fazer pensar no assunto; os jovens que responderam afirmativamente constataram que leram e interpretaram o adjetivo como se fosse o seu contrário, embora os adultos não se tenham pronunciado sobre este assunto;
- as frases que obtiveram maior número de preferências por parte dos dois grupos foram as seguintes: nº 5, *todas as pessoas devem ter conhecimento da Cidadania para viver melhor*, com 30 jovens e 12 adultos (a propósito desta frase, uma jovem pronunciou-se

negativamente, declarando que não concorda com ela); nº 6, *quando se fala em Cidadania, fala-se na relação com os outros*, com 40 jovens e 12 adultos; nº 9, *no mundo atual, a Cidadania é fundamental*, com 34 jovens e 14 adultos; nº 15, *a Cidadania relaciona-se com a Ética*, com 35 jovens e 15 adultos, e 8, *não se pode viver sem Cidadania*, com 24 jovens e 13 adultos.

Outras frases foram mais escolhidas por um grupo e não pelo outro, como é o caso dos números: 12, *a Cidadania relaciona-se com a responsabilidade*, com 18 jovens e 7 adultos; 13, *não pode haver democracia sem Cidadania*, com 18 jovens e 7 adultos e 14, *todas as leis devem ter em conta a Cidadania*, com 14 jovens e 5 adultos.

As frases menos escolhidas nos dois casos, foram, além da já referida nº 1, *a Cidadania é dispensável*, as frases números: 7, *quando se fala em Cidadania fala-se também da relação com a natureza*, com 9 jovens e 8 adultos; e 11, *a Cidadania diz respeito aos problemas ecológicos*, com 1 jovem e 6 adultos.

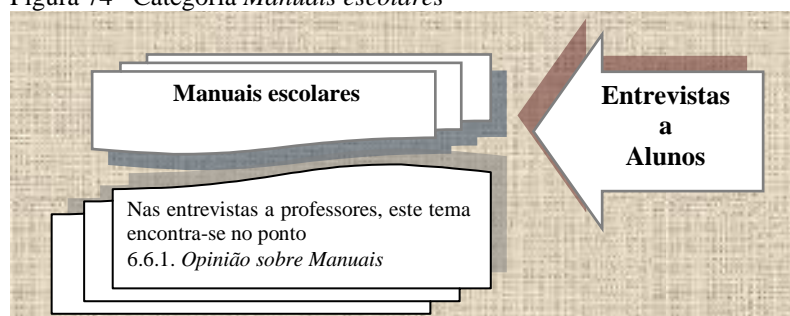
Conclui-se assim que há grande número de alunos, jovens e adultos, que de facto, associa a Filosofia à Cidadania, enquadrando assuntos tratados nas aulas de Filosofia com esta temática.

8.4. Manuais escolares

Auscultaram-se os alunos sobre os manuais escolares (figura 74). Pretendia-se que falassem livremente sobre os manuais – se eram utilizados nas aulas ou em casa, se recordavam o manual do ano anterior, que atitude tinha o professor sobre o manual adotado pela escola, qual a opinião que eles próprios tinham desses instrumentos de trabalho. Da diversidade de respostas obtidas foram estabelecidos quadros que se comentam e comparam.

Nas entrevistas a professores, trata-se a mesma categoria no ponto 7.6.1., Opinião sobre manuais.

Figura 74– Categoria *Manuais escolares*



8.4.1. Manuais escolares – alunos jovens

Auscultam-se os alunos jovens – do 11º e do 12º ano – sobre as recordações dos manuais (do 10º e do 11º ano), o uso que lhes deram (ou não deram), a forma como os assuntos estavam expostos, as facilidades ou dificuldades que encontraram (figuras 75 e 76).

Em primeiro lugar, as questões incidiram sobre o manual do 10º ano (figura 75). O tema *Manuais do 10º ano* foi decomposto em quatro subtemas, de acordo com as respostas dadas pelos alunos: *Recordação do manual*, *Utilização do manual nas aulas*, *Utilização do manual em casa* e *Impressões sobre o manual*.

Figura 75 - Opinião sobre manuais do 10º ano – alunos jovens

Manuais do 10º ano – alunos jovens			
Recordação do manual	Utilização do manual nas aulas	Utilização do manual em casa	Impressões sobre o manual
Recorda-se do manual	Utilizaram o manual	Sim	Considerações gerais
Recorda-se pouco	Não utilizaram manual	Algumas vezes	Manual difícil
Não se recorda do manual	Utilizaram pouco o manual	Não	Manual fácil
Não responde			Opinião sobre os textos
Não sabe			Opinião sobre as imagens

O quadro 87 apresenta a frequência das unidades de registo. Da sua leitura, pode concluir-se que, se 25 alunos (que já se encontram no 11º ou no 12º ano) se recordam do manual do 10º ano, 35 recordam-no pouco e 16 alunos não se recordam dele.

Quanto à utilização do manual nas aulas, 33 alunos declaram que o utilizaram, enquanto 11 não o utilizaram e 14 o utilizaram pouco.

Na questão sobre a utilização do manual em casa, os números são parecidos aos da questão anterior: 31 alunos utilizaram o manual do 10º ano em casa enquanto 13 o utilizaram algumas vezes e 1 aluno declare que não o utilizou.

As impressões gerais sobre o manual do 10º ano são apresentadas pelos alunos, que o consideram fácil (17 alunos), difícil (5 alunos), pronunciando-se ainda os discentes sobre outros aspetos do manual que adiante se apresentam.

A questão colocada sobre a recordação do manual do 10º é pertinente, já que, por vezes, a memória dos alunos quanto aos assuntos das aulas é curta. Nos casos em que os alunos já se encontravam no 12º ano, à data da entrevista, alguns manifestaram maiores

dificuldades em recordar como haviam sido as aulas, cerca de dois anos antes. Também para os alunos que estavam a frequentar o 11º ano, esse esquecimento era frequente.

Quadro 87 – Opinião dos alunos jovens sobre manuais do 10º ano - Frequência	
Recordação do manual	
Recorda-se do manual	25
Recorda-se pouco	35
Não se recorda do manual	16
Não responde/não sabe	2/2
Utilização do manual nas aulas	
Utilizaram o manual	33
Não utilizaram manual	11
Utilizaram pouco o manual	14
Utilização do manual em casa	
Sim	31
Algumas vezes	13
Não	1
Impressões sobre o manual	
Considerações gerais sobre o manual	5
Manual difícil	5
Manual fácil	17
Opinião sobre os textos do manual	8
Opinião sobre as imagens do manual	14
Outros recursos	1

Dos alunos jovens que foram entrevistados, muitos foram os que estudaram em escolas cujo manual adotado para o 10º ano era *Um outro olhar sobre o Mundo*⁵⁵⁸, num número total de 79 alunos⁵⁵⁹. O facto de o manual ter sido adotado não significa que tenha sido utilizado por todos os professores - 6 alunos afirmam que os professores nunca os utilizaram – ou sequer que seja recordado pelos alunos.

Nas considerações dos alunos sobre os manuais e o trabalho realizado nas aulas, são de destacar as situações muito referidas, quer no 10º quer no 11º ano, em que os professores não gostam do manual adotado ou não o utilizam por outras razões, o que leva os alunos a sentir desconfiança e descrédito por esse elemento de trabalho.

O professor não utilizava o manual no 10º ano

“....a nossa professora nunca utilizou muito o manual....nem no 10º nem no 11º... mais no 11º...mas (...) nunca utilizou muito...” (S. 11)

“(...) Não, acho que não. Só muito raramente” (S. 77).

“(...) Com o meu primeiro 10º ano com a outra professora não usávamos muito, porque era....as aulas eram baseadas só mesmo

⁵⁵⁸ *Manual A do 10º ano*, nesta análise.

⁵⁵⁹ Os alunos jovens que estudaram em escolas onde o manual adotado era o manual A do 10º ano, eram os seguintes: (S. 11), (S. 23), (S. 31), (S. 33), (S. 34), (S. 36), (S. 49), (S. 50), (S. 58), (S. 59), (S. 72), (S. 75), (S. 76), (S. 78), (S. 83), (S. 85), (S. 93), (S. 94), (S. 108), (S. 125), (S. 126), (S. 135), (S. 134), (S. 12), (S. 15), (S. 30), (S. 27), (S. 32), (S. 39), (S. 48), (S. 52), (S. 53), (S. 54), (S. 55), (S. 57), (S. 60), (S. 66), (S. 66), (S. 74), (S. 79), (S. 80), (S. 81), (S. 82), (S. 84), (S. 90), (S. 90), (S. 91), (S. 92), (S. 105), (S. 113), (S. 114), (S. 120), (S. 122), (S. 128), (S. 24), (S. 25), (S. 51), (S. 73), (S. 96), (S. 97), (S. 107), (S. 109), (S. 112), (S. 115), (S. 118), (S. 116), (S. 127), (S. 129), (S. 121), (S. 55), (S. 35), (S. 67), (S. 68), (S. 86), (S. 87), (S. 106), (S. 110), (S. 116) e (S. 124).

em debates(...)" (S. 78)
"(...) Não, a professora não pedia muito o manual, ela preferia falar e mostrar acetatos e temos notícias também que ela leva, mas o manual raramente usávamos..." (S. 95)
"(...) A nossa professora não costumava utilizar o livro. Ela gostava mais de entregar fichas, porque o nosso livro era muito pouco completo" (S. 96).
"(...)...no 1º período, a gente teve uma professora que deu a Filosofia mesmo em termos de filosofar, não era mesmo a matéria, e nós tínhamos de filosofar e desenvolver e isso foi mais difícil para os alunos. Depois ficámos sem a professora e veio um novo que....nos dava os conteúdos base que era no caderno, a gente estudava pelo caderno, fazíamos o teste e mais nada. (...) Mas não usava muito o livro (...) Era mais pelo caderno" (S. 124).
"(...) o professor (...) disse que não valia assim grande coisa. Não sei. Depois a maior parte eram fichas e....coisas que ele arranjava. Depois raramente olhávamos para o livro" (S. 134).
"Vagamente. (...) raramente.....a minha professora (...) não gostava muito de ler o livro....ela preferia trazer as suas próprias fichas, notícias e ser ela própria a fazer a aula. Ela raramente abria o livro, era só para encontrar um ou dois textos (...) E praticamente não usávamos o livro" (S. 40).
"(...) nunca o usei....(....) O professor não gostava e então levava-nos fotocópias..." (S. 55)
"(...) nós particularmente não usamos muito o manual. O nosso professor dizia que o manual (...) não estava muito bem elaborado, então usávamos fichas que o professor fazia em casa com a matéria" (S. 67).
"(...) Eu comprei.....ainda cheguei a comprá-lo, mas depois (...) acabámos por não o usar muito, porque o professor dava várias fichas que fazia..." (S. 68)
"(...).....não utilizámos (...) Não...(....) Eram com fichas, fichas.....e depois, quase não demos aulas..." (S. 87)
"(...) Eu não o utilizei praticamente.....não utilizei (...) Não, não costumávamos usar. Era mais à base de textos de apoio" (S. 41).
"(...) Não, não.....acho que nunca chegámos a usar o manual porque o professor não gostava e então dava-nos fotocópias e passou-nos a matéria (...)" (S. 55)
"(...) No 10º ano não usávamos praticamente, porque (...) acho que foi assim um bocadinho mal escolhido, não era assim (...) muito bom (...)" (S. 56)

Nos casos em que o professor pertence ao quadro de uma escola há alguns anos, significa que também ele participou na escolha e na seleção do manual com que não vai trabalhar. Esse facto atribui uma responsabilidade muito peculiar ao docente.

Apresentam-se excertos de declarações dos alunos nos casos em que o manual foi pouco ou mesmo nada utilizado no 10º ano. Nalguns casos em que os docentes não utilizavam manual, os alunos referem que se tiravam fotocópias e era por esses materiais que estudavam e se orientavam nesta disciplina.

Para outros discentes (em número de 33), o manual era utilizado nas aulas, dado que o levavam para as aulas, servindo de material de apoio e de estudo. Por vezes, o manual era utilizado também como um caderno de apontamentos, servia como material de base para levar para as aulas e uma aluna considera mesmo que foi um dos melhores manuais que já teve.

O professor utilizava o manual no 10º ano

"(...) Usávamos muito. O manual do ano passado foi muito utilizado. Foi um bom manual, acho que foi um bom manual. Tinha a matéria bem explicada, bem organizada, os exercícios eram bons, tenho tido uns manuais muito estúpidos desde que entrei no 10º ano e o de Filosofia foi dos melhores" (S. 22).
"(...) eu preferia também trabalhar com o manual do que escrever propriamente no caderno. Eu aponto os apontamentos no manual, que assim sei que quando for estudar isso, em vez de estar a ir procurar ao caderno, assim sei que aquele apontamento corresponde àquela página....faço tudo assim" (S. 42).
"(...) Sim, trazia-o sempre. Na disciplina, não se podia faltar a uma aula, porque cada aula era importante. Desenvolvemos um tema.....se tínhamos um tema mais desenvolvido em duas aulas, falha-se a uma e as pessoas têm alguma dificuldade..." (S. 76)

Outros alunos utilizavam também o manual em casa, já que era um elemento de estudo, servindo para os orientar e apoiar. Na maioria dos casos, o manual era utilizado em casa

conjuntamente com outros elementos de estudo, tais como o caderno com os apontamentos das aulas e as fichas de trabalho fornecidas pelo professor.

Uma discente salienta o uso que fazia de outros manuais de anos diferentes a que teve acesso:

“(...) Estudava por esse e pelo da minha irmã que é de Artes, de três anos, do meu, três anos para trás... (...) Porque que havia...o meu tinha algumas supressões. Lembro-me que o da minha irmã tinha textos mais corridos que quando eu lia, conseguia associar ao meu e era mais fácil (...) ligar as coisas...” (S. 59)

Outro aluno, nas aulas de Filosofia submetido ao método inspirado na pedagogia de Eric Mazur (desenvolvido adiante, no ponto 8.7.2.1. deste capítulo) destaca como o manual era utilizado, especialmente pelos alunos que apresentavam um tema nas aulas, já que posteriormente os colegas aproveitavam o trabalho feito, tiravam apontamentos e ficavam com os assuntos já sistematizados.

“(...) com esta forma que o professor tem de dar as aulas e de cada um faz um resumo do seu trabalho, é mais fácil e então basicamente a gente não tem de olhar tanto para o livro, só às vezes a procurar os nossos trabalhos que vamos apresentar, e então estudamos mais pelo caderno e pelos apontamentos que nós próprios fazemos a partir dos apontamentos que são-nos fornecidos pelos outros colegas. É muito mais fácil, não temos que ir ao livro e ver 20 páginas ou o tema, porque alguém já viu essas 20 páginas e reduziu-as para uma folha em que nós temos no caderno....é muito mais fácil” (S. 79)

Outros alunos contam como utilizavam o manual em casa, para estudar. Alguns alunos liam as explicações e os textos do manual e faziam os seus próprios apontamentos. Outro aluno conta como lia as explicações do manual referentes aos assuntos que já haviam sido tratados nas aulas.

O manual do 10º ano era utilizado em casa

“(...) Sim, estudava por ele. (...) acho que bastava a informação, pelo menos, daquilo que me lembro era....era aquele o meu utensílio de estudo” (S. 91)

“(...) Sim, era a única fonte por onde eu estudava. E gostei... (...)...também costumava fazer apontamentos (...) mas nunca tive assim grande problema, acho que ao ler o livro percebia bem, dava para perceber melhor do que aquilo que a professora explicava na aula, relacionava umas coisas com as outras mais por escrito e gostei do manual...” (S. 54)

“.....primeiro leio tudo o que está no livro.....depois os apontamentos, depois vou fazer um resumo de tudo, depois vou lendo...” (S. 49)

“(...) Sim, sim...estudava...praticamente estudava tudo pelo....pelo manual...” (S. 74)

“(...) Sim, sim. Sempre estudei pelos livros e tinha apontamentos. Fazia apontamentos no próprio livro. Fazia...acho que era....era fácil. Era bem explicado” (S. 93).

“(...) Sim.....e costumava lê-lo, porque acho que era muito interessante, mesmo os textos dos filósofos que lá estavam, e pronto, e depois tinha....não é de explicação, mas esses textos serviam para complementar o que....o que lá se expressava...” (S. 94)

“(...) E chegava a casa e muitas vezes ia ver.....a professora tinha falado de uma certa matéria e eu ia lá ver e dar uma vista de olhos e tudo.....mas.....não me lembro muito dos manuais...” (S. 107)

“(...) Estudava por ele e pelos apontamentos que o professor fazia no quadro” (S. 125).

Nas considerações que os alunos tecem sobre os manuais do 10º ano, realçam-se os comentários a manuais que foram objeto desta análise qualitativa (manuais A, B e D do 10º ano, respetivamente).

Considerações gerais sobre o manual A do 10º ano – <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	
<p>“(…) 10º ano....sim...(…) O do 10º ano (...) era muito apelativo (...) tinha, eu percebia bem as coisas” (S. 28).</p> <p>“(…)...eu acho que era bom, sim, tinha os textos, era...eu gostei do manual, acho que era bastante explícito e tudo o que havia lá estava bem claro” (S. 29).</p> <p>“(…) Acho que é mais explícito (...) Compreende-se melhor” (S. 49).</p> <p>“(…) Era acessível (...) tinha textos (...) muitas perguntas onde nos podemos esclarecer.....e tinha tópicos, estavam tópicos também no final do livro, também demos, era bom, um bom livro (...)” (S. 52)</p> <p>“(…) Era fácil” (S. 53).</p> <p>“(…) O manual do 10º ano estava sucinto” (S. 58).</p> <p>“(…) era fácil, era acessível” (S. 109).</p> <p>“(…) no início foi um bocado difícil (...) a adaptação à disciplina, mas depois comecei a perceber o que é que a disciplina queria e foi mais fácil” (S. 112).</p> <p>“(…) eu acho que a disciplina de Filosofia no ano passado era mais fácil do que este ano” (S. 113).</p> <p>“(…) eram sempre manuais com muitas imagens e até fáceis de perceber, alguns são um bocado complicados. Mas aquele era fácil porque estava a negrito, as partes mais importantes e isso para estudar até facilitava” (S. 115).</p>	<p>“(…) Às vezes era difícil de perceber (...) Dizia muitas vezes a mesma coisa. (...) por palavras diferentes dizia a mesma coisa...” (S. 57)</p> <p>“(…) era a escrita, era mesmo as palavras que se utilizavam, eram complicadas na altura, acho que eram complicadas. Mas de resto não, (...) tinha imagens, tinha documentos, tudo justificado...” (S. 74)</p> <p>“(…) Alguns conteúdos sim, outros não tanto (...) Eu acho que tinha (...) muita escrita, e isso baralhava um bocado, porque eram textos muito grandes, mas conseguia fazer bem a seleção das matérias e dos conteúdos mais importantes” (S. 75).</p> <p>“(…) Eu acho que tinha um vocabulário assim um bocadinho mais complexo. Mas não era difícil” (S. 120).</p> <p>“(…) às vezes ficamos ali mesmo paradas quatro ou cinco vezes para perceber uma coisa que, se calhar podia ter sido dita em menos palavras (...)” (S. 38).</p> <p>“(…) acho que os manuais devem estar sempre todos bem estruturados (...) por vezes torna-se um bocado monótono (...) não digo que tudo o que esteja lá seja....não seja necessário (...) por exemplo, numa página, são 100 linhas, se calhar 50 são boas e as outras não dizem grande informação” (S. 43).</p> <p>“(…) É um bocado extenso, mas a Filosofia também uma disciplina que é muito mais extensa (...) tem que estar no livro...” (S. 66)</p>

Em primeiro lugar, destacam-se as considerações gerais sobre o manual A do 10º ano. Dado que este foi um manual adotado em muitas escolas, são em grande número os alunos que o conhecem e recordam, como já se referiu. Em geral, os alunos consideram que este manual era fácil; um aluno considera-o sucinto. Outros alunos já têm opinião diferente, embora considerem que apesar de algumas dificuldades iniciais, acabaram por o perceber mais tarde.

As críticas feitas ao manual A incidem sobretudo nas questões relacionadas com o vocabulário, que alguns alunos dizem não entender. Já outros discentes consideram positiva a experiência que tiveram com este manual.

Outro tipo de considerações dos alunos incide nas imagens e nos textos do referido manual.

Os comentários dos alunos relativamente às imagens do manual A oscilam entre aqueles que se recordam das imagens e as associam mal ou nem as associam de todo aos assuntos tratados e os que associam as imagens ao que estava a ser tratado e até se recordam em alguns casos, considerando no geral, que as imagens estavam bem escolhidas e que eram adequadas. Um aluno sugere que as imagens deveriam ser mais coloridas e contemplar outras realidades e não ser apenas representações de quadros ou

de imagens de filósofos. Outro aluno confessa que não se recorda já das imagens do manual do 10º ano.

Considerações sobre imagens e textos do manual A do 10º ano

Imagens

“(…) sim, e por acaso, as imagens normalmente têm sempre muito a ver com a matéria, e lembro-me perfeitamente de uma das imagens em que, não sei bem o que estávamos a estudar, mas que a imagem parecia uma coisa mas depois não era (….) é engraçado, as imagens estão bem.....estão bem estruturadas....” (S. 45)

“(…) Em geral, eram, até....de modo que até adaptámos várias das imagens do livro em trabalhos relacionados com a disciplina...(…) Trabalhos sobre a Xenofobia, Racismo...(…) Adaptámos algumas das imagens que estavam nessa parte do livro, adaptámos ao trabalho...” (S. 29)

“(…) A maioria são....imagens de quadros (..) não é logo diretamente, mas (..) se analisar as imagens durante 10 minutos, consegue-se relacionar em diversas maneiras com os temas falados nas aulas...” (S. 34)

“(…) Lembro-me. (...) gostei (...) estavam bem explícitas e.....dava para perceber o que se passava” (S. 48).

“(…) Lembro-me, mas em minha opinião, acho que (...) são muito preto e branco, acho que deviam (...) ter mais cor e mais imagens, outras coisas que servem para distrair.....que explicassem também...(…) Têm imagens mas é sempre quadros muito iguais e imagens dos filósofos.....acho que devia ter coisas que chamassem mais a atenção subconscientemente...” (S. 37)

“(…) Lembro-me. Tinha muitas imagens (..) dependia do tema que tratávamos, mas muito, muito artístico...” (S. 22)

“(…) Sim. (...) Algumas” (S. 44).

“(…) acho que me lembro... até posso estar a fazer confusão (..)” (S. 11)

“Não” (S. 77).

Textos

“(…) Gostei bastante do 10º ano, em que falava sobre a parte da liberdade, exatamente, como referi, falava sobre a parte.....dos valores, o juízo de valor e o juízo de facto, o ato voluntário e involuntário, também....gostei muito dessa matéria (..) e também da parte dos Direitos da Mulher...” (S. 108)

“(…) principalmente os documentos (...) de casos reais para relacionarmos à matéria (..) eu acho que eram bastante acessíveis” (S. 59).

“(…) Sim, eram fáceis. Na minha opinião, eram” (S. 29).

“Não me lembro bem....mas sei que eram bem organizados...tinha a ver com o livro.... Quando eu ia procurar alguma coisa, ele respondia-me às questões...” (S.11)

“(…) eu sei que os textos (..) não deviam estar todos concentrados numa unidade reservada para eles, (..) deviam surgir à medida que íamos falando das coisas, porque eram textos de leitura complementar, mas ao mesmo tempo acho que deviam vir no seguimento daquilo que estava a ser explicado...(..) Era muito mais fácil, porque depois ninguém se lembrava de ir ver esses textos a não ser que a professora dissesse, eu acho que assim seria melhor, compreendia-se...” (S. 72)

“(…) Às vezes era muito....era muito complexo (..) Dos textos” (S. 57).

“(…) As imagens não, mas os textos, normalmente, há textos (..) para explicar melhor a matéria, ou escritos por outras pessoas para explicar alguns temas e isso foi....sim...” (S. 66)

“(…) alguns textos assim, escritos por várias pessoas, sobre várias coisas e que são difíceis de compreender...” (S. 77)

Os textos apresentados neste manual são referidos por alguns alunos e ainda recordados como elementos fulcrais no tratamento de alguns temas. Outros alunos recordam-se que os mesmos eram fáceis. Uma aluna critica o facto de, neste manual, os textos estarem concentrados no final de cada capítulo, num espaço consagrado a esse fim, pois parece-lhe que se deveriam encontrar no decorrer das explicações para que, à medida que os alunos fossem estudando, os pudessem associar. Três alunos salientam a complexidade dos textos do manual que recordam como difíceis e de enorme complexidade.

Outras observações dos alunos prenderam-se com a experiência com o *manual B do 10º ano*. Tal como no capítulo 7, nas entrevistas a professores, onde se fizeram comentários menos simpáticos a este manual, também nas entrevistas a alunos, as críticas que lhe são feitas são muito maiores do que os elogios. Apenas um aluno o considerou fácil.

As dificuldades apontadas do estudo por este manual são as seguintes: discurso de algum hermetismo; dificuldade em compreender e sintetizar as ideias; falta de aplicabilidade dos assuntos para os alunos; os alunos têm conhecimento de percepções negativas relativamente ao manual por parte dos professores.

Considerações sobre o manual B do 10º ano – Razão e Diálogo

“Não...não era muito fácil... não era muito objetivo (...) não tinha interpretação dos textos...só apresentava os textos e não dava, não explicava...era um bocado...complicado...” (S.14)

“(...) Sim...havia alguns textos...que a professora dava nas aulas e eu tirava apontamentos...” (S. 14)

“(...) A professora estava sempre a queixar-se...” (S. 14)

“(...) Achei horrível. O manual do 10º... porque... eu nunca consegui estudar por ele...(...) Eu não me lembro muito de nas aulas utilizarmos o manual.... eu acho...eu não me lembro de usarmos. Tenho a ideia de que a única coisa que conseguia estudar em casa era pelos apontamentos que tirava na aula e estava sempre a aula toda a escrever no caderno para conseguir tirar apontamentos e era por aí que estudava e conseguia ter notas boas (...) pelo livro, acho que só lia uma texto ou assim, mas não conseguia estudar mesmo pelo livro do 10º” (S. 15).

“A professora também se queixava mesmo do manual...queixava-se mesmo... não tinha (...) muita informação...não tinha muitos textos de apoio e....a gente não....” (S. 15)

“(...) Eles não estavam mesmo nada satisfeitos com este manual...” (S. 15)

“(...) Não gostei” (S. 15).

“(...) Lembro-me que utilizamos um do Sartre, no fundo era só mesmo a análise dos textos que lá estavam. Não era um manual muito claro, digamos assim. Para além daquele tipo de textos que eram extraídos de livros de filósofos, etc, a organização do manual (...) não era muito claro, tanto que nós só o utilizávamos para isso. Não...não era um manual que talvez tivesse uma boa aplicabilidade a nível de aulas. Só mesmo como um manual com alguns textos e nem eram todos. Eram mesmo apenas alguns excertos que lá estavam que de facto (...) tinham bastante interesse em serem analisados com a matéria que estávamos a dar (...)” (S. 135)

“(...) Era fácil” (S. 119).

Outras considerações sobre o mesmo manual são apontadas quanto às imagens.

Um aluno recorda-se das imagens do manual a propósito dos *Valores Estéticos*, salientando que a professora lhes recomendava que as observassem, embora confesse que a docente também mostrava outras imagens com esse objetivo.

Outro discente - (S. 119) – confessa que o manual em questão não tinha imagens, já que não se recorda delas. Mas essa afirmação é errada e injusta, pois as imagens deste manual (Manual B do 10º ano) foram objeto de análise no capítulo 6⁵⁶⁰ e estão nomeadas em quadros: quadro 28⁵⁶¹ - número de figuras apresentadas nos quatro manuais mais selecionados do 10º ano; quadro 29⁵⁶² - manuais do 10º ano, número de imagens de filósofos e/ou pensadores/outras figuras, apresentados por capítulo ou tema dos conteúdos programáticos e quadro 30⁵⁶³ - total de pinturas apresentadas nos quatro manuais mais selecionados do 10º ano.

⁵⁶⁰ A análise das imagens dos manuais do 10º ano, encontra-se no capítulo 6, nos pontos seguintes: 6.6.1.1.3.1. Imagens de filósofos, pensadores e/ou outras figuras nos manuais do 10º ano; 6.6.1.1.3.2. Imagens de quadros, esculturas e outras manifestações artísticas nos manuais.

⁵⁶¹ De facto, da análise dos quadros 29 e 30, constata-se precisamente que o manual B apresenta um número muito maior de filósofos (54 imagens) e de pensadores/outras figuras (10 imagens) do que os outros manuais.

⁵⁶² Também neste quadro, constata-se que o manual B é aquele que apresenta maior número de imagens de filósofos e/ou figuras por cada parte programática.

⁵⁶³ O número de pinturas apresentadas neste manual também é elevado (48 imagens), embora não seja o maior, já que outros manuais do 10º ano apresentam um maior número de imagens (o manual D com 76 e o manual C com 56).

Considerações sobre as imagens do manual B do 10º ano – Razão e Diálogo

“(...) sim...sim... algumas...(.) principalmente na parte da...que a gente estudou os valores estéticos, a arte (...) era importante para as imagens, para os quadros, para...para as...obras de arte, e... apercebermos, a professora dizia mesmo para nós olharmos (...) de vez em quando ela até trazia imagens (...) para olharmos e para ver porque é que achávamos que... o quadro que achávamos feio tentar achar bonito, eu lembro-me de... algumas coisas...” (S. 13)

“(...) O livro não tinha imagens, mas não me lembro de nenhuma...” (S. 119)

O manual D do 10º ano – *Ática* – foi objeto de algumas considerações por parte de alunos que estudaram por ele numa escola que o adotou. A esse respeito, as poucas opiniões encontradas dividem-se. Uma aluna salienta a não utilização do manual por parte da docente e confessa que tinha demasiados textos; outra discente perde-se em considerações sobre a sua própria atitude enquanto estudante e pouco acrescenta sobre o manual; dois alunos afirmam que o manual era fácil e claro. Outra discente sublinha que, apesar desse manual não ser difícil, aquele que têm atualmente no 11º ano, é muito mais fácil.

Considerações sobre o manual D do 10º ano – Ática

“(...) Muitos textos. (...) a nossa professora, de início, ela dispensou logo o manual, não quis. Ela trazia-nos textos. Depois o professor que a veio substituir já usou mais, mas (...) eram muitas fichas que eles nos traziam. Era muito texto, muito mas muito texto mesmo. Era muito cansativo às vezes, o manual” (S. 126).

“(...)...eu quando vim para aqui para o 10º ano quase que vim a brincar... (...) E então não estava assim muito...tanto que eu passei de ano mas foi com duas negativas, mas agora recuperei (...) já me impus sobre mim própria (...) mas...vagamente...vagamente...” (S. 128)

“(...) Era claro...acho que sim” (S. 80).

“(...) Era fácil (...)” (S. 122)

“(...) não era difícil de interpretar, mas não era muito claro, o deste ano é muito mais. (...) eu prefiro muito mais o deste ano” (S. 81).

Outras considerações dos alunos sobre o manual D do 10ºano prendem-se com as suas imagens. Nas referências dos alunos que mencionaram as imagens do manual, acentua-se a relação entre os quadros de pintores e as temáticas tratadas e/ou os Valores Estéticos.

Considerações sobre imagens do manual D do 10º ano – Ática

“(...) Algumas não. Porque, por exemplo, certos quadros....o quadro de Picasso.... o quadro de Picasso não é em si concretamente algo que esteja ali pintado, uma pessoa fica a olha aquilo e pronto, tem a sua perspetiva da pintura. Depende de cada pessoa” (S. 83).

“(...) Sei que tinha bastantes quadros e bastantes imagens. Os quadros, às vezes, por exemplo, tínhamos uma página de matéria e depois um quadro a fazer um resumo ou uma explicação da matéria” (S. 85)

“(...) Sim, sim, na maior parte das vezes. Às vezes há sempre aquele quadro que às vezes nós por não percebermos o motivo, pensamos que não é adequado, mas regra geral, está bom....está bem conjugado....com os textos (...) Era acessível. Era bastante acessível” (S. 85)

Outro aluno, tendo reprovado e mudado de escola mais de uma vez e por isso, contactado com manuais diferentes, manifesta descrédito pelos manuais em geral:

“(...) É má porque estão sempre a mudar (...) Uns metem para a frente, como depois no ano seguinte metem para trás, depois outros tiram, depois outros já não falam sobre isso, depois sempre a mudar, depois há professores que mandam riscar frases, textos, depois há uns que dizem bem de uns, depois há outros que dizem bem dos que os outros disseram mal e dá assim...(...)” (S. 134)

Quando foram solicitados para se pronunciarem relativamente aos manuais do 11º ano, os alunos jovens deram variadíssimas respostas (figura 76), que se enquadraram nas mesmas subdivisões que já se haviam verificado para o 10º ano.

Dado que alguns entrevistados se encontravam ainda a frequentar o 11º ano, à época da entrevista, a questão “*Recorda-se do manual do 11º ano?*” não fazia qualquer sentido. A questão só seria aplicável a alunos que se encontravam já no 12º ano, e é por tais razões que se encontra número mais diminuto de respostas a esta questão, no caso do manual do 11º ano.

Aos alunos que frequentavam o 11º ano, optou-se por os interrogar sobre o que pensavam do manual adotado, se estudavam por ele ou se o professor o utilizava nas aulas (figura 76).

Figura 76 - Opinião sobre manuais do 11º ano – alunos jovens

Manuais do 11º ano – alunos jovens			
Recordação do manual	Utilização do manual nas aulas	Utilização do manual em casa	Impressões sobre o manual
Recorda-se do manual	Utilizaram o manual	Sim	Considerações gerais
Recorda-se pouco	Não utilizaram manual	Não estuda	Manual difícil
Não se recorda do manual	Utilizaram pouco o manual	Algumas vezes	Manual fácil
	Não se recorda	Não	Comparação inevitável entre manuais
			Opinião sobre os textos
			Opinião sobre as imagens

No quadro 88, encontra-se a frequência das unidades de registo. Quanto à recordação do manual, conclui-se que 11 alunos o recordam, 2 recordam-no pouco e 4 não se recordam. Nas questões seguintes, o público que respondeu já foi em maior número, pois englobava os alunos que quisessem falar sobre os manuais do 11º ano, quer se encontrassem no 11º, quer estivessem no 12º ano.

Quanto à utilização do manual do 11º ano nas aulas, 34 alunos declaram que utilizam o manual, 15 dizem que não utilizam, 9 usam-no pouco e 1 aluno não se recorda. Sobre a utilização do manual em casa, 21 alunos dizem que sim, 4 utilizam-no algumas vezes, 11 alunos não o utilizam em casa e 1 aluno declara mesmo que não estuda.

As impressões gerais sobre o manual dão-no em geral como fácil (31 alunos) e apenas 3 alunos o consideram difícil. Outras considerações que os alunos fazem sobre os manuais, os textos e as imagens, bem como as comparações inevitáveis que estabelecem entre os manuais do 10º e do 11º (sem lhes terem sido pedidas) seguem-se e comentam-se.

Quadro 88 – Unidades de Registo - manuais do 11º ano – alunos jovens

Recordação do manual do 11º ano	Frequência
Recorda-se do manual	11
Recorda-se pouco	2
Não se recorda do manual	4
Utilização do manual nas aulas	
Utilizaram o manual	34
Não utilizaram manual	15
Utilizaram pouco o manual	9
Não se recorda	1
Utilização do manual em casa	
Sim	21
Algumas vezes	4
Não	11
Não estuda	1
Impressões sobre o manual	
Considerações gerais sobre o manual	8
Manual difícil	3
Manual fácil	31
Opinião sobre os textos do manual	9
Opinião sobre as imagens do manual	21
Comparação inevitável entre manuais (10º e 11º)	30

Alguns alunos destacam situações em que os docentes não utilizaram o manual adotado na escola. As razões são variadas, desde a utilização de outros materiais, fornecidos pelo docente ou adquiridos pelos alunos ou a recusa de utilização do manual por parte do professor.

Pouco ou nada utilizam (ou utilizaram) o manual no 11º ano

“(…) Não (….) O professor não pede. (….) Não, e normalmente a matéria é a mesma do teste. O professor costuma dar mais folhas ou assim.....e também as perguntas são só sobre.....só porque ele põe assim frases e nós temos de comentar, não é nada assim muito que tenha a ver o livro” (S. 77).

“(…) Nós não utilizamos muito o manual nas aulas, eu uso mais um livrinho pequenino que vem (….) com os conceitos todos que é para decorar, mais ou menos....” (S. 97)

“(…) Na aula, não, por acaso não costumo usar muito. Só quando faço relatórios para me orientar melhor” (S. 98).

“(…) Não, a professora costuma dar fichas....” (S. 99)

“(…) Nunca abri. Está lá em casa guardado, com o plástico à volta” (S. 104).

“(…) Não, o professor raramente trabalhava. Não gost.....disse que não valia assim grande coisa. Não sei. Depois a maior parte eram fichas e....coisas que ele arranjava. Depois raramente olhámos para o livro” (S. 134).

“(…) Ainda nunca o usei este ano” (S. 101).

“(…) Não. O manual, eu pelo menos trazia, tenho trazido até princípio do terceiro período e depois agora já deixei de trazer, porque eu venho de longe e é sempre mais um peso na mochila...” (S. 103)

“Pouco, muito pouco. Porque este professor dava mais ênfase, dava principal....fundamentava-se (….) dava mais importância às fichas que ele próprio se calhar elaborava para os alunos (….) Pondo de parte por vezes o livro” (S. 12)

“(…) Mas também nós não usamos muito o manual....” (S. 38)

“(…) no primeiro ano, não, porque o professor avisou logo que não valia a pena (….) No 11º ano comprámos, demos-lhe algum uso, mas (….) era o mesmo professor, e acabou por a estratégia mais ou menos a mesma” (S. 67).

“(…)utilizava pouco. O professor trazia fotocópias porque achava que o livro não estava, achava que o livro não era muito bom para nós” (S. 118).

Neste caso dos manuais do 11º ano, como na situação referente ao pouco uso do manual no 10º ano, as razões prendem-se com o professor e a sua atitude relativamente ao manual adotado pela escola. Noutros casos, como salientam alguns alunos, não é o facto de o professor concordar ou gostar mais ou gostar menos do manual adotado que está em causa, mas de o utilizar pouco por achar que há outros recursos que se adequam muito mais com as suas aulas:

“(...) Ele não costumava usar, não era que não concordasse. Também ele de vez em quando, ah, é importante o livro, lermos, mas (...) funcionávamos com outros textos que não eram os do manual” (S. 41).

“(...) No 11º começámos a utilizar, mas íamos mais pelas fichas que o professor dava em todas as aulas...” (S. 56)

“(...) A minha professora usava pouco o manual (...) Era muito assim fichas e conversas e.....usava pouco o manual. (...)” (S. 106)

Para uma aluna, a utilização do manual nas aulas de Filosofia não pode ocorrer da mesma forma que nas outras disciplinas, devido ao debate e à livre expressão de ideias que considera serem marcas características desta disciplina:

“(....) o manual também em Filosofia também não faz muito sentido ser daquelas aulas como Português que a gente segue o manual ali à risca, não....acho que também não faz sentido (...) se é filosofar, não faz sentido a gente estar só a absorver as ideias, devemos discuti-las e pensá-las e...” (S. 106)

Outra discente já não sabe se o manual do 11º ano foi ou não utilizado, embora lhe pareça que sim:

“(...) no 11º ano não me lembro muito bem se usámos, mas acho que sim, acho que chegámos a utilizar o livro.....mas não me lembro bem....” (S. 68)

Outros alunos – 34 discentes – utilizaram ou utilizam o manual do 11º ano nas aulas. Para uma aluna, esse facto pode dever-se ao teor dos assuntos tratados no 11º ano, os quais, pelas diferenças relativamente aos do 10º ano, obrigam à maior atenção aos pormenores e nesse caso, o uso do manual pode ser uma ajuda.

“Não sei se era também pela matéria (...) como era a epistemologia e a ciência (...) também não gostei muito. (...) Acho que era só... os dois fatores (...) a matéria e usar tanto o manual (...)” (S. 11)

Dois alunos referem que o professor utiliza o manual nas aulas, conjuntamente com outros recursos:

“(...) Trazemos, mas.....normalmente trazemos o manual para ver textos ou para responder a um inquérito. A professora também leva muitas fichas para as aulas.....e projeta muitas coisas no retroprojektor” (S. 38).

“(...) Usamos muito o manual. Todos os conteúdos são basicamente a partir do manual, fichas e pesquisas” (S. 124).

Também para outra aluna, o manual é utilizado nas aulas para a leitura e análise de textos.

“(...) Temos usado mais, por acaso, temos usado mais, mas não fazemos exercícios, normalmente os manuais têm os exercícios, nós continuamos a ler (...) os textos. Os tais textos... (...) E isto (...) tem-me ajudado mais para estudar nos testes, eu tenho usado o livro (...)” (S. 40).

O manual também pode servir como um caderno de apontamentos complementar, cuja função de auxílio ao estudo é muito importante, como testemunham outros alunos:

“(...) A ler textos (...) e....ajuda muito a sublinhar os textos, e tudo. Quando a professora nos manda ler certas.....uma certa página, aponto no caderno que é para quando estou a estudar, vejo e.....é para saber qual é a matéria que estou a estudar para ir lá à página tantos e depois sublinho e procuro também as fichas que tenham a ver com essa matéria” (S. 39).

“(...) Sim. A gente tem de levar. A gente sublinha as partes importantes, exemplos, e tem que ler os conceitos, a gente tem que retê-los e levá-los para o teste para dar depois a nossa opinião também” (S. 79).

O manual do 11º ano foi utilizado nas aulas

“(...) sim.... nas aulas, a professora pelo menos dizia-nos sempre para vermos as páginas, para acompanharmos mais ou menos aquilo que ela dava...” (S. 13)

“Este ano usamos sempre o manual” (S. 23).

“(...) Sim, nas aulas utilizamos. Lemos o manual e fazemos os exercícios que estão no manual” (S. 26).

“Utiliza o manual, faz os exercícios, explica.....escreve algumas definições no quadro, também apontamentos...” (S. 27)

“(...) a gente seguia sempre o livro. E depois podíamos era ver uns filmes para reforçar a matéria....e debates...” (S. 31)

“(...) Sim, utilizamos nas aulas e em casa, para estudar...” (S. 33)

“(...) Este ano estou a utilizar mais porque....porque a prof....precisamos de estudar mais pelo manual e é bom, tem....tem entrevistas, tem textos de livros, tem artigos de jornais e revistas, as...as imagens são todas pinturas surrealistas, a maioria, e...tem sido útil, explica a matéria bem, e é rápido a entender, uma palavra ou outra são mais difíceis, mas...com o dicionário à mão, também é fácil....” (S. 34)

“(...) O livro, sim. (...) Praticamente em todas as aulas” (S. 57).

“(...).....só comprei o do 11º...” (S. 69)

“(...) Com este professor, sim” (S. 78).

“(...) Só nas aulas. Para prestar atenção” (S. 84).

Outros alunos referem que utilizam (ou que utilizaram) o manual do 11º ano em casa, para complementar estudos, apresentar trabalhos ou como mais um elemento de aprendizagem e formação, complementando os restantes.

“(...) tenho o manual e tenho as fichas que a professora entrega” (S. 39).

“(...) Sim, também. (...) fazia resumos, assim quadros simples, com as ideias mais importantes e estudava por isso, pelas folhas, com base no livro...” (S. 60)

Para um aluno, é importante consultar o manual em casa para ver os assuntos que o professor já tratou nas aulas.

“(...) De vez em quando.....quando.....a professora está sempre a dar os pontos (...) mas a gente temos de procurar no manual para nos esclarecermos melhor...” (S. 52)

Outros alunos referem a utilização de outros recursos para estudar que não são o manual da disciplina, dando exemplos de apontamentos, relatórios de aula e fichas de trabalho.

O manual do 11º ano era utilizado em casa

“(…) Em geral, leio o livro, os conceitos, etc, depois (...) respondo às questões do livro e comparo os textos....comparo o livro com os meus próprios pensamentos...(…) Sim, sim, pelos apontamentos da aula também. Que eu própria faço, pelos textos que elaboramos e pelos que a professora dá” (S. 29).

“(…) Pelo livro (...) estudo mais pelo livro” (S. 48).

“(…) Eu faço....primeiro leio tudo o que está no livro.....depois os apontamentos, depois vou fazer um resumo de tudo, depois vou lendo...” (S. 49)

“(…) Estudo. (...) Às vezes um dia antes. (...) Não são.....não são resultados muito....muito altos...(…) São positivos” (S. 50).

“(…) Estudava pelos....pelos livros de Filosofia.....muitos manuais.....o manual principalmente, estudava sempre por aí....” (S. 76)

“(…) Para estudar, sim. Para estudar para os testes (...) Sim (...) Sim. Dá assim conceitos pequenos e é fácil de perceber” (S. 77).

“(…) Costumo sim. Gosto muito de ler algumas coisas e faço as perguntas, mesmo não tendo ponto ou um teste, gosto de ler de vez em quando...” (S. 98)

“(…)...guio-me mais pelo livro. A professora escreve tudo no caderno, mas também há coisas que vamos buscar ao livro e isso....” (S. 110).

“(…) Eu costumo estudar algumas coisas pelo livro, outras coisas pelo caderno, mas acho que é fácil estudar por aquele livro...” (S. 113)

“(…) Sim, sim. Estudo mais quando tenho testes mas estudo sempre pelo manual” (S. 115).

“(…) Sim, estudava. Estudava sempre pelos manuais” (S. 120).

“(…) Sim, tenho estudado exclusivamente (...) pelo manual, embora agora nos últimos tempos tenham dado umas fichinhas e tenha estudado também pelas fichas. Mas eu acho que sim, acho que a matéria (...) está bem explicada no manual...” (S. 127)

Um aluno confessa que não precisa de estudar Filosofia:

“(…) Não estudo. (...) Filosofia é...(…) É....se calhar é....sai.....escrever o que me sai ali na altura. E depois é nas aulas, pronto, às vezes estou a falar mas.....até a professora diz, eu sou melhor oralmente às vezes do que escrito. É só o que me sai, eu não sou assim muito de pensar” (S. 46).

Utilização pelos alunos de outros recursos que não são os manuais

“(…) Faço resumos em casa e uso apontamentos que a professora dá” (S. 101).

“(…) normalmente estudo pelos relatórios que eu faço agora nas aulas” (S. 125).

“(…) Estudo mais pelos apontamentos que a professora dá (...) Acho que os apontamentos que a professora dá (...) se calhar são mais explícitos...(…)” (S. 26)

“(…) Pelos apontamentos (...)e pelos trabalhos que nós fazemos (...) Fichas de trabalho, exatamente. (...) Que eu acho que é muito bom. Ajuda mais a praticar (...)” (S. 27)

“(…) ...pelas fichas, essencialmente pelas fichas” (S. 67).

“(…) Através das fichas que o professor nos dava, e as folhas, as páginas dos livros que ele nos dizia e através de apontamentos que tirava nas aulas” (S. 68).

“(…) Em casa, guio-me pelas fichas da professora” (S. 99).

“(…)....documentos que a professora dá.....pelo caderno, pelos apontamentos que nós tiramos...” (S. 103)

“(…) À base das fichas que a professora dá. Quando estudo” (S. 104).

“(…) estudava só pelas fotocópias e pelos apontamentos que tirava das aulas” (S. 118).

Nas considerações que os alunos tecem sobre os manuais do 11º ano, também se fazem comentários aos manuais que foram objeto desta análise qualitativa (manuais A, B e D do 10º ano, respetivamente).

Considerações gerais sobre o manual A do 11º ano – Contextos

“(…) Tirando.....tirando (...) a quantidade enorme de exercícios que havia no manual do 11º ano (...) Tinha bastantes textos também, mas muitos exercícios, não tão relacionados com os textos às vezes, mais com a matéria (...)” (S. 41)

“(…) Havia ali algumas palavras que a gente ainda não estávamos habituados, mas acho que no livro tinha um dicionário. Não sei foi o do ano passado se foi o deste ano.....não me recordo...(…) Dificuldades.....não (...) É acessível...” (S. 80)

“Estavam bem estruturados e tinham.....pelo menos o do 11º tinha no final um anexo onde tinha vários textos que

complementavam o que a gente ia estudando e depois tinha no fim de cada capítulo uma espécie de exercícios e uns esquemas para a gente depois encaixar tudo, para não ser muita informação...” (S. 92)
“(...) O do 11º também. Eu pessoalmente gostei mais da matéria do 11º. (...) Era mais....a ver comigo.....mais. Para mim, mais interessante (...) não é tão difícil, mais.....mais simples” (S. 93).
“(...) O manual deste ano (...) não aborda questões desnecessárias, quer dizer, alguns temas, mas outros talvez que não sejam assim tão importantes quanto pensamos....” (S. 128)
“(...) Eu acho que este ano estou a gostar mais...(...) sim.....estou a gostar muito mais...(...) Porque tem mais a ver com as matérias que estamos a dar (...) o outro manual, eu tenho uma irmã, que já andou cá há muitos anos, e o manual é o mesmo...(...) Mas o manual dela.....quer dizer, uma nova versão, há certos aspetos que mantém, sei lá, contaram-me que era.....o meu por acaso não tem. O meu é parecido ao da professora, há certos aspetos.....coisa pouca” (S. 27).

O manual que foi escolhido em muitas escolas cujos alunos foram objeto das entrevistas, foi *Contextos* (manual A do 11º ano). As considerações gerais que os alunos fazem acerca dele não são negativas. Uma aluna queixa-se do grande número de exercícios que o manual apresenta, sobretudo aqueles que se relacionam com a Lógica; outra aluna sublinha as dificuldades ao nível do vocabulário, embora confesse que lhe parece estar a confundir o manual do 10º com o do 11º; outros discentes consideram que no geral, o manual estava bem estruturado, embora salientem que gostam mais da matéria do 11º ano, por lhes parecer mais objetiva. Uma aluna estabelece alguma comparação entre manuais, já que dispõe deste mesmo manual (*Contextos*) numa versão anterior de alguns anos atrás, que foi utilizada por uma irmã mais velha.

Outro aluno desenvolve longas considerações sobre os manuais e a sua adequação a alunos de diversas áreas, como é o seu caso, já que é de Eletrotecnia. Este aluno confessa que gosta de Filosofia, reconhecendo-lhe importância para a vida, e diz que gostaria que o manual fosse mais apelativo a esse nível, já que, a seu ver, existem passagens e textos que são demasiado difíceis e inacessíveis, podendo provocar desinteresse pelas temáticas.

“(...) agora no 11º ano, o livro tem muita coisa de interessante, mas tem muita coisa que eu acho que....pronto, para a nossa idade. Porque a gente, praticamente, por exemplo, eu sou de Eletrotecnia, e a outra turma é de Economia (...) acho que deviam escolher as coisas (...) mais importantes para por nos livros, porque há ali (...) muita coisa que (...) não faz tanta falta, não sei. Ainda se fosse uma coisa que fosse um curso mesmo específico de Filosofia, tudo bem, agora a gente, Filosofia acho que deve ser encarada como uma coisa que nos ajude a viver, que nos ajude a sentir melhor (...) ajudar (...) a nossa vida (...) para fazermos melhores escolhas, para (...) nos darmos melhor com as pessoas e isso. E acho que há ali coisas (...) que são mais adequadas a um curso de Filosofia, ou isso, acho que é muito monótono e pelo menos no 11º ano estou a achar um pouco mais monótono. (...) É isso, que eu acho, que as pessoas que fazem os manuais (...) deviam escolher um pouco melhor isso. Mas não tenho, mas os manuais até têm estado bem feitos. (...) estudo também pelas coisas que estão a negrito (...) são mais importantes, sublinho as coisas que se acham mais importantes, às vezes, a professora manda sublinhar e isso....” (S. 43)

Apenas três jovens que estudaram em escolas diferentes, mas onde o manual *Contextos* foi adotado, o referem como sendo um manual difícil. Uma aluna (S. 38) salienta que as dificuldades estão no vocabulário demasiado denso nos textos ou nas explicações do manual.

“(...) Eu acho que às vezes são um bocado abusivos, porque (...) às vezes ficamos ali mesmo paradas quatro ou cinco vezes para perceber uma coisa que, se calhar podia ter sido dita em menos palavras...” (S. 38)

A mesma ideia é reforçada por outro discente que confessa as dificuldades que teve com vocábulos que não entende nem tem onde procurar certos significados, o que obscurece a leitura e a compreensão dos textos.

“(...) Eu acho que os manuais de Filosofia um pouco complicados, porque têm muitas palavras extremamente caras ou extremamente desconhecidas por nós e vem muita palavra confusa que nós temos que andar a.....nós quando vamos para as aulas, lemos os textos antes das aulas e depois não sabemos o significado dessas palavras, e (...) temos de estar sempre à procura de palavras, e muitas vezes as palavras não estão no dicionário normal, estão no dicionário filosófico. Essa parte torna um pouco confuso nos livros” (S. 78).

Para outro aluno, foi difícil só o início, quando se viu confrontado com as dificuldades ao nível vocabular. Este discente aconselha a que se preste atenção às aulas e se leia e entenda o que significam os conceitos do manual.

“(...) No começo achei um pouco difícil. Porque eu não percebia muita coisa. Mas não é difícil, só basta a gente ler e entender. Tem de ter bastante atenção para poder entender, porque senão.....quem chega aqui e começa a ler e não entende nada, não dá.....tem de ler, tem de prestar atenção...” (S. 111)

Um grande número de alunos considera que o manual do 11º ano *Contextos* é fácil, claro e conciso, tornando-se um bom auxiliar nos seus estudos.

O manual do 11º ano – Contextos – é considerado fácil

“(...) É um manual, eu penso que perfeitamente na linha do outro, tem (...) os textos explicativos (...) excertos desses, desses livros, desses manuais, (...) penso que isso terá a ver com a matéria que estamos a estudar no momento. Mas eu penso que o livro é bom, como o do 10º...” (S. 29)

“(...) A linguagem não é muito difícil, é preciso ter atenção quando se lê.....mas, sim, percebe-se. Mas lá está, não faz muito sentido às vezes, é preciso ter outra experiência mais prática para se perceber” (S. 37).

“(...) Sim, acessível” (S. 40).

“(...) Gostava bastante. (...) Tinha.....tinha textos muito interessantes. (...) Tinha. E eu li-os bastantes vezes. Embora.....não....até usávamos muito nas aulas mais para exercícios, mas em casa gostava bastante de ler.....” (S. 41)

“(...) Sim, acho que é bom, ajuda a compreender as coisas....” (S. 49)

“(...) É. É de fácil compreensão, assim em termos, está bem organizado e estruturado, está.....está bom” (S. 53).

“(...) o Contextos, que é o manual do 11º, desse eu gostava muito e já tinha conceitos mais articulados com a matéria, e.....esse era muito interessante. E até.....uma coisa de que me lembro que gostava muito era a articulação entre certos quadros de arte contemporânea e...punham imagens mesmo interessantes, e que tinham a ver com aquilo que estávamos a falar e comentavam.....e para mim isso foi o mais interessante” (S. 72).

“(...) sei que achei (...) o livro do 11º para mim é que foi o mais acessível. Achei-o mais bem organizado e (...) achei bastante interesse nos temas que havia, os textos de apoio sobre.....havia os textos do manual, mas havia excertos de certos filósofos ou de escritores (...) eu gostei bastante...” (S. 105)

“(...) Sim, é acessível. Percebe-se...(...) Sim, dá para entender facilmente” (S. 116).

“(...) Eu acho que é fácil. (...) na verdade, quando eu peguei, eu pensei que ia ter várias palavras difíceis e ideias abstratas, mas não, ele é bem direto, bem simples, não é de difícil entendimento, ele.....ele entende fácil, ele não complica, o manual...” (S. 123)

“(...) Acho que é um manual completo, que consegue explicar-nos as coisas de forma clara e muito acessível” (S. 124).

Para uma aluna é muito mais fácil compreender as explicações do manual do que as dos professores:

“(...) Eu percebo. Percebo melhor nos livros do que na explicação da professora. Nos livros está mais.....explícitas as coisas...” (S. 101)

Dado que este manual (manual A do 11º ano) foi adotado em grande número de escolas e alguns entrevistados ainda frequentarem o 11º ano à época da entrevista e estudarem por ele, as impressões sobre as suas imagens são múltiplas e diversas.

Considerações sobre as imagens do manual do 11º ano - Contextos

“(…) Há imagens que sim. Quando tem aquelas com exemplos e isso, lá em cima, mas há outras que são apenas quadros e isso... (..) Se calhar é para...chamar a atenção...” (S. 110)
“(…) Sim, lembro-me, no ano passado lembro-me de prestar atenção às imagens” (S. 120).
“(…) Acho que sim, acho que são adequadas com o tema” (S. 124).
“(…) Tem.....tem mais (...) São. São adequadas sim...” (S. 126)
“(…) Não muito. O que mais me chamou a atenção foi uma que é com uma data de escadas que dá para ver a fotografia em diversas perspetivas, parece que está sempre nas escadas, umas assim em cima das outras.....foi a única imagem que.....que me chamou mais a atenção (...) Não sei.....não sei o que é que a gente estava a dar nessa altura...” (S. 127)
“(…) Já. Algumas vezes (...) Sim, acho que sim. A maioria das imagens, acho que é de autores, filósofos, sim...” (S. 128)
“(…) As imagens até.....são boas...” (S. 134)

Um aluno salienta a adequação entre os assuntos que está a tratar e as imagens que se apresentam no manual:

“...nós agora estamos a estudar Epistemologia, Teoria do Conhecimento, então, Magritte, eram os quadros que principalmente estão lá, enquadram-se perfeitamente, então....acho que sim...” (S. 36)

Outro discente já não é da mesma opinião e acha que as imagens são supérfluas:

“(...) as imagens, é mesmo só fotografias dos filósofos.....havia lá umas, há umas, na parte da matéria da Lógica, que ajudam a perceber um bocadinho...não sei se é na Lógica, se é na Lógica.....mas.....não acho que as imagens não ajudam grandemente os livros” (S. 38)

Para outros alunos são os próprios professores quem nas aulas faz a ponte entre as passagens do programa e as imagens que surgem no manual:

“...nós até...comentávamos algumas imagens, falávamos....sobre as imagens...” (S. 11)

“(...) Sim, às vezes obras de arte. A nossa professora sempre nos quis insistir que um pintor muitas vezes transporta as suas ideias, opiniões e problemas da sociedade para um quadro. Desta forma e é por isso que muitas vezes há obras de arte conhecidas” (S. 40)

“(...) as imagens normalmente têm sempre muito a ver com a matéria” (S. 45)

“Sim. (...) São engraçadas (...) Sim, sim. Nós nas aulas também fazemos a análise das imagens, relacioná-las com a matéria” (S. 109)

Outros alunos mal se recordam que o manual tem imagens:

“(...)...tenho assim uma vaga ideia, é claro...” (S. 106)

“(...) Ah, não, nunca prestei muita atenção...” (S. 129)

Outro aluno confessa que nunca encontrou relação entre as imagens e os assuntos que estavam a ser tratados:

“(...) Vi. (..) Na verdade, eu não entendi muito bem as imagens, não é, eu olhei e pensava....pensava em qual era a relação delas com.....com o tema. Às vezes, a legenda, vemos o nome na imagem, então ajudava.....era assim, via a imagem, não entendia muito bem, olhava o nome dela para tentar fazer uma ligação...(..) Às vezes não encontrava...” (S. 123)

Outros comentários respeitam aos textos apresentados no manual *Contextos*. Um aluno destaca que os textos eram lidos e comentados nas aulas:

“(…) Sim, lemos, lemos.....bastantes vezes” (S. 84)

Outros alunos não consideram que os textos sejam difíceis:

“Sim....sim... eram...do livro....sim, sim, não eram....muito difíceis....” (S. 11)

“(…) São. Por acaso, acho que é muito rico em.....em grandes textos de alguns autores que dizem....parecem ter ideias interessantes” (S. 98)

No entanto, outros discentes têm opinião diferente, pois consideram que os textos do manual são difíceis:

“(…) Os textos eu não acho fáceis. (...) Não. Eu como eu tenho de aprender muita matéria novo, como é tudo novo, especialmente Economia, como eu não estudei no ano passado aqui.....aí eu peguei este ano. Mas eu estudo por ele pela Internet, às vezes.....coisas que eu não sei, eu vou direta à Internet, é mais rápido...” (S. 111)

“(…) Não, mas não é da Filosofia, é do Português. Às vezes.....por isso é que a gente tem esta vantagem dos livros, que é a gente levá-los depois para a nossa linguagem, mais fácil.....mais corrente, conseguimos dar exemplos do nosso dia a dia. Assim torna-se mais fácil...mas também não é assim um português muito difícil, há coisas piores...” (S. 79)

As dificuldades que surgem nos manuais são resolvidas através de consultas ao dicionário, como salienta uma aluna:

“(…)....procuro no dicionário ou pergunto à professora, às vezes... (...) De vez em quando, nem sempre...” (S. 49)

Uma aluna queixa-se da quantidade de exercícios que este manual contém e que lhe parecem demasiados.

“(…) tirando (...) a quantidade enorme de exercícios que havia no manual do 11º ano (...) Tinha bastantes textos também, mas muitos exercícios, não tão relacionados com os textos às vezes, mais com a matéria, acho que não...” (S. 41)

Os alunos entrevistados, quer os jovens, quer os adultos, quando interrogados sobre o manual do 11º ano, estabeleceram comparações inevitáveis entre os manuais que conheceram do 10º ano e os do 11º ano, quando se recordam deles, havendo alunos que já estão no 12º ano e não recordam nem os manuais do 10º ano nem os do 11º ano.

Comparação inevitável entre manuais (10º e 11º)

Manual A - 10º ano – *Um outro olhar sobre o mundo* e Manual B - 11º ano - *Contextos*

Os dois manuais são semelhantes

“(…) É parecido ao do ano passado. Acho que é mais ou menos a mesma coisa. Muitas imagens, textos acessíveis...” (S. 24)

“(…) Sim, um pouco. (...) Penso que era igual....ao outro. Não tenho nada a apontar. (...) Nunca tive de utilizar outras....outras coisas para.....para recolher informação, que eu tive através do livro e apontamentos” (S. 30).

“(…) São iguais. (...) A mesma coisa. (...)” (S. 25)

“(…) Sim, este livro....o do ano passado também traz resumos de...dos textos, ali com resumos ajudou bastante, porque o resumo vejo logicamente e isto quer dizer depois que ajudou muito a resumir os textos e...ajuda muito” (S. 47).

“(…) É igual ao outro...(…) A matéria é que é um bocadinho mais difícil” (S. 50).

O manual do 11º ano é melhor do que o do 10º ano

“(...) O manual é muito mais interessante que no ano passado, tem mais exemplos, tem mais coisas práticas que a teoria fez que....dá para estudarmos....de uma maneira diferente.....e baseando-me nas fichas, que a professora dá muitas fichas” (S. 36).

“(...) É melhor que o ano....que o do ano passado. Eu acho que é mais...mais simples. O do ano passado não chamava tanto interesse como este. Os temas também são diferentes (...) Sim....acho que sim....primeiro porque tenho mais idade, simplifica os textos mas acho que sim....eu gosto mais deste ano, de Filosofia deste ano do que do ano passado, acho que tem tudo a ver....” (S. 42)

“(...) acho que o do 11º tem sido o melhor, porque gosto de ler aqueles pequenos textos que têm nas....nas páginas, diz que é o texto 1, o texto 2, o texto 3, de cada matéria que estamos a estudar, e então aí nós interpretamos melhor com....com as ideias que aí estão, interpretamos melhor a matéria, conseguimos fazer melhor os exercícios, há um apontamento bom.....” (S. 45)

“(...) Este ano tá melhor organizado e tá como a gente gosta, o livro não tem assim grandes coisas.....e....tá....tá compreensível” (S. 46).

“(...) Achei...não sei, talvez por já estar habituada, mas achei mais fácil. Já tinha mais documentos, tinha mais imagens....(...) Já estava mais dentro da disciplina e queria mais aprender, acho que tinha mais vontade de aprender...” (S. 74)

“(...) Sim....sim....gostei, também....já gostei mais....na minha opinião acho que estava melhor estruturado, não sei....pelo menos não tinha.....eu, a impressão com que eu fiquei é que não tinha tanto texto, não me estou a lembrar bem, mas acho que sim...” (S. 75)

O manual do 10º ano era melhor do que o do 11º ano

“(...) Gostava mais do do ano passado. Este ano tem muita....às vezes, tenta explicar tanto, tanto, tanto que depois não chego a perceber bem o que é que quer dizer. Acho.....a professora às vezes faz resumos e eu percebo melhor pelos resumos que a professora dá....mas gostava mais do livro do outro ano, gostava....explicava melhor (...) No 10º ano estudava, estudava também...este ano já não estudo tanto pelo livro, porque os resumos que a professora faz...(...) Sim, apontamentos. A professora dá muitos apontamentos este ano. É mais necessário, que a professora às vezes não consegue tirar boas coisas do livro...” (S. 28)

“(...) Porque o livro este ano é muito, muito blá, blá, blá.....é muito.....fala, tem de se ler muito e não tem....não tem só um ponto para explicar tudo, o outro, aquele, o outro, o do 10º ano tinha, um ponto, dava, esclarecia melhor, porque....mais de três ou quatro páginas e era muito melhor....” (S. 52)

O manual do 11º ano é mais difícil do que o do 10º ano

“(...) É mais complexo” (S. 44).

“(...) Eu acho que....um bocadinho, um bocadinho....ligeiramente mais difícil...(...) Nas imagens....um bocadinho, nas explicações, nos textos...” (S. 48)

“(...) É um bocadinho mais difícil do que o do 10º....dificultou agora um pedacinho as coisas. São um bocadinho mais difíceis, mas também basta estar atento e dá para entender bem” (S. 53).

“(...) Eu, o do 11º já achei que estava mais complicado....acho que a informação não estava tão clara comparativamente com o....com o do 10º ano...” (S. 58)

Um aluno confessa a estranheza que encontra em todos os manuais de Filosofia, pelo inusitado dos seus conteúdos que não lhe é nada familiar, considerando mesmo que lhe é desagradável.

“Não....não é só por ser manual....não é só por ser manual que é desagradável. Acho que é.....o que está lá escrito...(...) O que está lá escrito é um bocado desagradável (...) Porquê? Não sei, é um bocado.....há coisas que a gente não estamos habituados....” (S. 25)

Os alunos associam as dificuldades atribuídas ao manual àquelas que encontram na matéria estudada. Alguns discentes consideram os assuntos do 10º ano mais fáceis do que os do 11º ano; outros afirmam precisamente o contrário, dizendo que a matéria do 11º ano é muito mais objetiva e compreensível do que a do 10º e por isso muito melhor. Essas considerações também se prendem com o que os alunos pensam acerca dos manuais.

Nos casos em que o manual do 10º ano foi *Ática* (manual D do 10º ano) e o do 11º ano *Contextos* (manual A do 11º ano), as opiniões que os alunos deram relativamente a ambos foram variáveis. Quatro alunos acham os manuais semelhantes em termos de dificuldades, acesso aos textos e explicitação dos conceitos. Para um aluno, ambos são interessantes, apesar de diferentes, visto tratarem temáticas que são diversas.

Outros discentes consideram o manual do 11º ano mais fácil do que o do 10º ano.

Uma aluna salienta as diferenças entre ser fácil e ser compreensível, sobre o manual do 11º ano:

“(…) não é assim fácil, mas.....é compreensível...” (S. 125)

Comparação inevitável entre manuais (10º e 11º)

10º ano – *Ática* e 11º ano - *Contextos*

Os dois manuais são semelhantes

“(…) Sim. É igual” (S. 122)

“(…) eu acho que são.....que são muito parecidos, os dois” (S. 78).

“(…) Acho que o esquema já é diferente, acho eu, mas.....tenho a certeza,mas que é mais...é menos à base de quadros, é mais à base mesmo da matéria.....mas é na mesma acessível, com um mínimo de atenção é bastante acessível” (S. 85).

“(…) Eu acho que são.....que são os dois parecidos. Não há assim uma tão grande diferença.....acho eu. Também não me lembro bem do do ano passado, mas.....sim.....” (S. 109)

São ambos igualmente interessantes

“(…) É que eu acho que o 10º ano é mais para....para a introdução ao pensamento. Começamos a....a pensar sobre coisas mais do quotidiano, dos valores, da liberdade, pronto, temas mais acessíveis. A Filosofia do 11º era mais...não era mais formal, mas era noutro campo, era....aprendíamos a Argumentação, o....o Discurso, então.....nem duas perspetivas, são temas diferentes, mas ambos muito.....muito interessantes” (S. 94).

O manual do 11º ano é melhor do que o do 10º ano

“(…) O deste ano é melhor. O professor também dá-nos....por exemplo, quando nós temos de apresentar na aula, o professor dá-nos os tópicos e a gente temos de seguir. Eu acho que este manual está.....eu estudo por ele, pelo menos este ano, eu estudo por ele!” (S. 126)

“(…) É mais claro, é mais objetivo, é mais....dá para nós, à primeira ou segunda leitura, a gente consegue perceber basicamente a ideia do que estamos a ler. O do ano passado, acho que era um pouco mais complicado. Era diferente, o livro. Tinha mais textos e isso, acho eu. O deste ano está mais.....está melhor, eu gosto mais” (S. 81).

“(…) É mais interessante. Tem menos pinturas. Mas está bem....está bem desenhado...” (S. 83)

“(…) O deste ano já.....acho que está.....está melhor. Eu sei que o nosso manual deste ano já tem uma nova versão, que o professor nos mostrou, mas como não o pude ver, nem avaliar, não é, só vou falar do manual da disciplina, e eu acho que está melhor, porque tem textos bastante fáceis, acho que basta uma pessoa pensar um bocadinho, ter um mínimo de atenção àquilo que está a ler e é claro.....tem textos de variados autores, claro que é consoante a matéria, mas acho que.....é bom, acho que é bastante claro” (S. 86).

Embora em menor número, as opiniões dos alunos que tiveram o manual *Razão e Diálogo* no 10º ano, testemunham dificuldades, conforme já se referiu. Neste caso, os discentes acham que o manual do 11º ano é muito mais fácil do que o do 10º ano.

Comparação inevitável entre manuais (10º e 11º)

10º ano – *Razão e Diálogo* e 11º ano - *Contextos*

O manual do 11º ano é mais fácil do que o do 10º ano

“(…) eu acho que o livro também...era mais fácil que o do 10º ano...” (S.14)

“(…) 11º já foi totalmente diferente, já consegui estudar pelo...pelo manual, tinha...tinha as informações todas bem estruturadas, a gente olhava para aquilo e conseguíamos estudar e entender o que estava lá (...) tinha muitos textos assim relacionados com a matéria e (...) dava muitos exemplos para a gente conseguir compreender as coisas (...) exemplos atuais, também. Não tinha muitas imagens. Este aqui tinha mais, o do 10º tinha mais” (S. 15).

Dois alunos tecem considerações sobre o manual **B do 11º ano, 705 Azul**, que consideram muito positivo, organizado e estruturado.

“(…) era muito mais fácil. (...) Muito mais fácil. (...) era utilizado ainda mais que o do 10º...(…) já estão as coisas mais...mais... está mais explícito...no que diz respeito à matéria que estávamos a estudar” (S. 13).

“(...) O do 11º considerei que de facto era um bom manual. Estava bem estruturado, achei que estava bem estruturado, os conteúdos eram apresentados de forma clara, continuava a ter textos de reflexão, mas para além desses textos de reflexão tinha também a explicitação dos conteúdos, por vezes tinha também algum enquadramento histórico das filosofias, das correntes filosóficas que apareciam, portanto, já considerei que era um manual com uma boa aplicabilidade e.....esse já consegui usá-lo para estudar” (S. 135).

Uma aluna destaca a importância que, a seu ver, as imagens têm nos manuais, pois acha que se adequam aos assuntos tratados, embora também lhe pareça que são demasiado ilustrativas.

“(...) acho que as imagens costumam ser ilustrativas. Acho que nesse aspeto conseguem escolher imagens que se adequem aos textos, aos conteúdos, em reflexão. Mas não creio que a partir das imagens possamos retirar assim grandes conclusões.....quer dizer, é uma ilustração dos textos e pouco mais...” (S. 135)

Já outra discente, a propósito do mesmo manual (manual B do 11º ano, 705 Azul) não tece grandes elogios, criticando-o devido aos exercícios que considera desajustados das soluções apresentadas e das imagens que lhe parecem poucas.

“(...) Os exercícios, alguns exercícios...que depois aparecem nas soluções...estão mal...não sei explicar... as soluções não correspondem...(...) Ao próprio... à correção, se calhar....à correção.....imagens, o livro tem poucas imagens...(...) Muito poucas. Tem mais explicação, mais texto, mais...(...) Explicação dos conceitos do que propriamente imagens (...) De vez em quando, lá no meio de uma ... é que aparece assim...uma imagem ou duas...(...) Se tivesse mais imagens, se calhar os alunos não...dispersavam, não concentravam a sua atenção nas....nas imagens se calhar mais importantes...” (S. 12)

A mesma aluna também critica os textos do manual e salienta que, se não fosse a ajuda da professora, não os entendia.

“(...) Alguns. Existem alguns textos neste livro que...há palavras em que...tem de ser a própria pessoa....professora a....a dizer... porque nós não... o significado, porque nós não (...) Não chegamos lá...” (S. 12)

8.4.2. Manuais escolares – alunos adultos

No caso dos alunos adultos que foram entrevistados nesta amostra, todos frequentaram escolas onde os manuais *A do 10º ano* e *A do 11º ano* foram adotados.

Como referem os discentes, nem sempre os professores utilizaram o manual em livro, mas sim fotocópias que eram tiradas a partir deste manual. Os subtemas apresentam-se na figura 77 e referem-se às respostas dadas pelos discentes adultos a esta temática.

Figura 77 - Opinião sobre manuais do 10º ano – alunos adultos

Manuais do 10º ano – alunos adultos			
Recordação do manual	Utilização do manual nas aulas	Utilização do manual em casa	Impressões sobre o manual
Recorda-se do manual	Utilizaram o manual	Sim	Considerações gerais
Recorda-se do manual em fotocópias	Não utilizaram manual	Algumas vezes	Manual difícil
Recorda-se pouco	Utilizaram pouco o manual	Não	Manual fácil
Não se recorda do manual	Não se recorda		Opinião sobre os textos
			Opinião sobre as imagens

No quadro 89 encontra-se a frequência de unidades de registo. Como já foi referido, alguns alunos não utilizaram manual, ou apenas fotocópias de manuais diferentes, ou não recordam os manuais que tiveram, porque os estudos se fizeram de forma fragmentada e o 10º ano decorreu há já muito tempo. Outras vezes, os discentes confundem os manuais de um ano com os do outro e, tal como no caso dos alunos jovens, acontece no decorrer da entrevista ao mesmo aluno, a sua confirmação de que não conhece o manual, embora mais adiante confesse que afinal o conhece e trabalhou com ele, ou o contrário.

Quadro 89 – Unidades de Registo - recordação dos manuais do 10º ano – alunos adultos

Recordação do manual	Frequência
Recorda-se do manual	16
Recorda-se do manual em fotocópias	1
Recorda-se pouco	7
Não se recorda do manual	2
Utilização do manual nas aulas	
Utilizaram o manual	20
Utilizaram pouco o manual	5
Utilização do manual em casa	
Sim	12
Não	3
Impressões sobre o manual	
Considerações gerais sobre o manual	11
Manual difícil	2
Manual fácil	10
Opinião sobre os textos do manual	13

À questão sobre se recordavam o manual do 10º ano, 16 discentes responderam que sim, 7 recordam-se pouco e 2 alunos não se recordam do manual. Uma aluna diz que conhecia apenas a versão do manual, mas em fotocópias:

“Lembro....nós nunca tivemos manuais, tirávamos fotocópias....” (S. 136)

O manual do 10º ano foi utilizado nas aulas

“(...) o manual era utilizado muitas vezes nas aulas do 10º ano, normalmente trazíamos sempre o manual (...) fazíamos leituras, interpretação dos textos, respondíamos aos questionários relacionados com esses textos, e discutíamos bastante, os textos, os assuntos, através do manual (...) costumávamos resolver aqueles exercícios, as

perguntas que estavam lá (...) resolvíamos sempre os exercícios nas aulas. O nosso ensino é recorrente noturno e não temos trabalhos de casa” (S. 1).

“No 10º ano, sim” (S. 2).

“(…) Era muito utilizado nas aulas...” (S. 3)

“Sim...(…) Sim... que me lembre... em quase todas...” (S. 4)

“(…) Era muito utilizado. (...) Sim, em todas as aulas. (...) Sim, líamos os textos, analisávamos os textos, debatíamos os textos, analisávamos também as imagens...” (S. 6)

“(…) Era muito usado. A professora baseava-se praticamente no livro de... no manual (...) fazíamos, líamos os textos, analisávamos os textos e fazíamos as fichinhas... e falávamos sobre os conteúdos do livro... sobre a Ética, a Estética (...) e uma série de coisas...” (S. 7)

“(…) Todas. (...) Líamos textos... hum...interpretávamos textos...” (S. 8)

“(…) Líamos os textos do manual...todos...estava a seguir...mesmo... o tema do manual...havia... também trabalhos...mas o...o ...o tema...era mesmo... a base de todas era através do manual” (S. 9).

“(…) Era...usávamos muito o manual...(…) todas as aulas...(…) Em todas as aulas trazia o manual...(…) líamos textos, eram analisadas as imagens...debatíamos ideias (...) analisávamos os mapas conceptuais...víamos os conceitos...sim (...) Sim...sim...sim...estimulava a criatividade. (...) porque ... ficávamos muito mais criativos....a lermos.....” (S. 10)

“Sim...sempre (...) Sempre (...) Sim...praticamente em todas as aulas se utilizava o manual...lia alguns textos, fazia algumas questões...(…) Líamos alguns textos e respondíamos a algumas questões...” (S. 16)

(S. 17) “(…) Sim, era muito utilizado nas aulas...(…) Em todas as aulas” (S. 17).

“Sim. (...) Em grande parte delas. (...) Penso que sim. (...) Sim, sim, sim, nos dois anos” (S. 21).

“(…) Todas, todas. Em todas as aulas” (S. 70).

“(…) Sim, usava muito nas aulas....o manual” (S. 133)

Três alunos afirmam que o manual do 10º ano foi pouco utilizado:

“(…) chegou....chegou a dar outras folhas... como folhas de exercícios sobre a matéria do manual...(…) e eu gostava de... de fazer... essas fichas” (S. 8).

“(…) Eu não trabalhava muito com os manuais” (S. 117).

“(…) Trazia, mas a professora baseava-se mais em fotocópias” (S. 132).

Outros alunos já não recordam se o manual do 10º ano chegou a ser utilizado ou não.

“(…) Não me lembro...(…) a professora facilitava muito e era boa pessoa...(…) ajudava muito (...) um tema que ela gostava muito...então ela desenvolvia aquilo ao máximo que se possa perceber (...) E então.... Acho que foi muito fácil para nós (...) entender o que ela...mais ou menos a tradução que ela queria dar da Filosofia.....para as nossas...para as nossas palavras....” (S. 9)

“Sinceramente não me recordo” (S. 21).

Outros alunos confessam que utilizam o manual em casa para estudar. Uma aluna destaca que o utilizava para estudar, apesar de não ter muito tempo para o fazer, devido ao horário diurno laboral e ao noturno escolar. Outra aluna lia o manual, mas na versão em fotocópias, pois não o chegou a adquirir. Ainda outra discente confessa que estudava mais pelo manual do ano anterior (o 10º), fazendo atualmente pesquisas na *internet*.

O manual do 10º ano era utilizado em casa

“(…) Sim, em casa, principalmente....e nas aulas, às vezes lia-se um texto ou outro, no início da aula, mas depois....” (S. 1)

“(…) Líamos nas aulas e... em casa, porque a professora ... mandava... quando não fazíamos as questões na aula, fazíamos em casa...” (S. 5)

“(...) *Em casa*” (S.19).
 “(...) estudei bastantes vezes por ele, sim... (...) Sim, sim, bastante... (...) Era fácil. (...) Era de fácil entendimento...” (S. 21)
 “(...) estudar, eu não tenho assim muito tempo para estudar por causa do trabalho (...) alguma coisa que eu lia, eu entendia, à minha maneira (...) *Que a Filosofia, cada um tem a sua expressão sobre determinadas coisas....*” (S. 64)
 “(...) Sim, estudava pelo manual às vezes, lia os textos do manual e...porque (...) era importante, a maior parte eram mais fotocópias, mas eu penso que o manual estava bem estruturado....” (S. 65)
 “(...) Estudava pelos manuais. Por exemplo, este ano já vou muito mais à Internet... (...) O ano passado, não. O ano passado baseava-me bastante no manual” (S. 70).
 “(...) Eu lembro-me que eu não entendia muito bem a professora mas eu.....eu usei esses manuais e no ano passado não deixei nenhum módulo para trás, embora tivesse andado pelos 10, 11, não deixei nada. Consegui perceber mais coisas pelos manuais, até porque tem exemplos bastante bons e pelos exemplos relacionei com a matéria, acho que foi por aí. Acho que tem exemplos bons” (S. 136).

Um aluno diz que não recorda se chegou a utilizar o manual em casa, embora lhe pareça que sim:

“(.....).....a esta distância tenho uma ideia muito vaga sobre isso. (...) li alguns tópicos só e no exame praticamente fiz.....desenvolvi os temas com conhecimentos que já tinha...” (S. 130)

Outro discente confessa que estudou pouco pelo manual.

“(...) *Estudei muito pouco por ele... (...) Muito pouco mesmo*” (S. 132).

Outra aluna diz que estudava em simultâneo pelo manual e por textos complementares.

“(.....).....muitas vezes estudava por ele, outras vezes estudava por textos de apoio...” (S. 133)

Outros alunos disseram que não estudaram pelo manual.

“(...) *Não... em casa o tempo é muito reduzido...não há tempo. Só na aula*” (S. 7).

“(...) *Não*” (S. 16)

Um aluno confessou que não estudava pelo manual, mas sim por outros documentos, tais como apontamentos e os próprios trabalhos feitos nas aulas.

“(...) *Como é que estudava? Estudava pelos apontamentos e pelos trabalhos que realizava nas aulas....*” (S. 117)

Outro aluno, que fez os módulos correspondentes ao 10º ano (Módulos 1, 2 e 3) através de exame na escola, pelo Regime não Presencial, enquanto frequentava presencialmente o 11º ano, explica como estudou para esse exame, com a utilização complementar do manual, através de pesquisas na *internet*, livros de resumo e reflexões pessoais.

“(...) *acabei por até usar pouco, porque uma pessoa tem de compactar aquilo tudo para fazer tudo num teste e tentei...acabei por utilizar um bocado a Internet, um bocadinho o livro, um bocadinho aqueles livrinhos de resumos, e tentei compilar (...) e depois agarrei-me a isso e pensei (...) sobre os assuntos por mim mesmo, ou seja, fazer (...) possíveis questões de maneira a ter as respostas para o teste. (...) se encontrasse uma pergunta de determinado género, estava a pensar responder assim, assim, assim, ou seja, já ia com ideias....a pergunta não foi exatamente como eu pensava, mas adaptei um bocadinho à pergunta, e.....utilizei um bocadinho, outras respostas.... (...) O do 10º foi o que eu utilizei menos. (...) não tenho nada a dizer, nem negativo nem positivo...*” (S. 62)

Pedi-se aos alunos adultos que se pronunciassem sobre o manual do 10º ano, *Um outro olhar sobre o Mundo (Manual A do 10º ano)*.

Considerações gerais sobre o manual A do 10º ano – Um outro olhar sobre o Mundo - Alunos adultos

“(...) Sim, permitia a aprendizagem... estimulava a autonomia... porque no final de cada... cada conceito, cada capítulo, havia sempre umas fichinhas, quer dizer, havia várias hipóteses às respostas e... e ... isso dava-nos que.. que pensar...(...) Era... era... era agradável de manusear. Penso que (...) estava bem feito (...) no final de cada capítulo havia sempre uns resumos, umas fichas.. a nível de imagens tinha também umas quantas imagens... sim, também imagens interessantes que... que analisávamos (...) tinha questões úteis para resolver, soluções das questões apresentadas, também penso que apresentava algumas soluções das questões apresentadas...” (S. 6)

“(...) Sim, aquelas de verdadeiro-falso...eram mais essas que nós fazíamos... tinha assim uma tabela... sim, tentava sempre responder, mesmo para estudar para os testes, para o teste de Filosofia...acho que sim...” (S. 8)

“(....)....a apresentação dos mapas concei....conceptuais também era muito interessante...o tratamento das temáticas também....explicava muito bem os temas (...) o desenvolvimento dos capítulos também eram interessantes...tinha exercícios para resolver...também tinha questões múltiplas para resolver...era muito bom, o manual....” (S.10)

“(....) Era agradável...” (S. 17)

“(....) Sim, estava bem, tinha fotografias, as ilustrações, era bem, era bem construído....” (S. 63)

“(....) Achei interessante aquela parte que começa o que é a Filosofia, achei um bocado confuso, mas depois quando começamos a dar a Ética, quando começamos a dar aquele filósofo, Epicuro, Kant, ética, acho que era ética...(....) A Ética de Kant. Sim. Aí isso comecei a achar mais interessante, o que esses filósofos pensavam. Eu julgo que apesar de eles terem vivido há muito tempo, tinham umas ideias relacionadas com as ideias atuais, com o que se estava a passar hoje em dia, achei muito interessantes as ideias desses filósofos” (S. 131).

Duas alunas denunciavam uma situação referente a este manual A do 10º ano, *Um outro olhar sobre o Mundo*, descoberta na sua turma com a professora de Filosofia. Esta situação refere-se a uma discriminação de género que as alunas detetaram na linguagem do manual, considerando que estava especialmente dirigido para público masculino.

“(....) não Promovia a educação para a Cidadania porque havia desigualdade do género! (...) No manual do 10º ano. Homem era escrito, quando falamos em Homem num universo total, homem era escrito com h menor, o que significa que estavam a excluir o sexo feminino! (...)” (S. 1)

“(....) Sim, no 10º ano, o manual, é a única coisa negativa que tenho...(....) Não gostei porque fazia discriminação de género... portanto, promovia... a palavra homem com letra pequenina, quando se referia à humanidade, falava sempre no masculino, mesmo quando se referia a coisas que podiam ser também... femininas...(....) nós inclusivamente queríamos escrever uma carta (...) queríamos escrever a reclamar sobre... esse assunto. Mas depois acabámos por... havia sempre tantas coisas, acabou o ano e não chegámos a fazer...” (S. 2)

Outra discente diz que não se recorda do manual do 10º ano:

“(....)....não....não me lembro de muita coisa...” (S. 4)

Para outra aluna, a professora explicava-lhe os conceitos que posteriormente ela procurava no manual, os lia e entendia, considerando que era através dele que resolvia as dificuldades que encontrava nesta disciplina.

“(....) Sim (...) havia alguns que tinha... por vezes tinha uma certa dificuldade em entender, mas pronto...depois a professora de Filosofia explicava-me e eu ficava completamente esclarecida com...com os textos....o manual (...) também permitia muito a aprendizagem... também estimulava a autonomia... porque sentia-me mais autónoma depois de ter lido e perceber o que a professora explicava.....sentia-me mais autónoma...” (S.10)

Outra aluna salienta diferenças entre manuais de alguns anos atrás e os atuais, acentuando como os mais recentes são muito mais acessíveis e apelativos do que os anteriores.

“Acho que os...os manuais que tive agora têm palavras muito mais acessíveis do que aqueles que já tive, porque eu tenho os do 10º ano, frequentei dois anos o 10º ano de dia....(...) Há uns nove, dez anos (...) Sim, sim, muito mais agradáveis. Sim, mais acessíveis” (S. 136)

Na generalidade, quase todos os inquiridos que se pronunciaram sobre este manual (*manual A do 10º ano*), o consideraram fácil e dizem que facilitava a aprendizagem e permitia os conhecimentos:

O manual do 10º ano era fácil- Alunos adultos

“(....)....Sim.... era....era acessível” (S. 4).

“(....) Sim... também...acho que também era acessível...compreendia-se...(...) Permitia a aprendizagem (...) ...como nunca tinha tido...foi a partir daí que... comecei a entender...” (S. 5)

“(....) Sim, era...era, para mim....era....foi....muito fácil....a nível de escrita, de português....era mais ou menos ao nível do manual deste ano....(...) Sim. Havia uma palavra ou outra que era um bocadinho mais difícil, mas lá está, precisamente para dar luta, a gente vai procurar....” (S. 18)

“(....) Gostei muito do manual...era muito fácil....estudar pelo manual...tanto do 10º como do 11º (...) Estava tudo muitíssimo bem explicado....gostei muito dos manuais de Filosofia. (...) Sim....utilizei” (S.19).

“(....) Sim....de facto, os livros de Filosofia, tanto do 10º como do 11º eram muito parecidos....teriam sido da mesma editora, mas penso que sim....(...) Não era?” (S. 20)

“(....) Sim, bastante acessíveis....fiquei a conhecer autores de Filosofia que não conhecia...” (S. 21)

“(....) Eu achei sempre fácil. (...) Achei” (S. 70).

“(....) não tive assim muita dificuldade....” (S. 71)

Apenas uma aluna acentua as dificuldades que encontrou no manual:

“(....) Eu tinha um bocado de dificuldade de compreender...(...) Os temas, pois...fazíamos aqueles exercícios, mais ou menos... umas vezes ... quando eu não sabia, quando tinha dificuldades, eu perguntava, ou aos colegas ou à professora...” (S. 3)

Outras considerações relacionaram-se com as imagens deste manual. Para dois alunos, o manual praticamente não apresentava imagens:

“(....) não havia assim muitas imagens, era assim muito monótono, não era assim muito alegre... não....” (S. 3)

“(....)... algumas imagens....se bem me recordo, não havia muitas” (S. 9).

Uma aluna recorda os comentários sobre as imagens, os quais respeitavam sobretudo aos Valores Estéticos:

“(....) na questão da estética trabalhamos algumas imagens, aquilo que elas representavam para nós, qual era o nosso olhar sobre aquela imagem” (S. 1).

Outra aluna confunde a Estética com a Ética e só após ter sido novamente inquirida a propósito, responde que afinal, eram os Valores Estéticos que estavam a ser tratados quando se analisaram as imagens.

“(...) Só, só na parte da ética, é que demos as imagens...(.) Da estética, sim, era da estética... porque normalmente as imagens que vêm nos livros, ao lado dos textos... nada têm a ver com os textos... ou têm pouco a ver com o texto...portanto, estudámos na parte da estética para... para relacionar...” (S. 2)

Uma discente salienta que foram textos e não imagens, que foram mais tratados nas aulas de Filosofia:

“(...) Não trabalhei muito as imagens...(.) Não... trabalhavam-se mais os textos... aqueles que estavam no final dos capítulos...” (S. 8)

Considerações sobre imagens e textos do manual A do 10º ano - Alunos adultos

Imagens

“(...) Também... para ver o significado das imagens...” (S. 5)
“(...) Porque (...) nós olhamos para uma imagem, temos tendência logo a...a tirar uma... uma conclusão...daquela imagem, não é? Mas se formos analisar mais filosoficamente, mais aprofundadamente, questionarmos o porquê disto aqui, o porquê daquilo ali, o porquê desta cor, é uma atitude que nós não tínhamos antes de estudar Filosofia... já... já encontramos outros... outras coisas, outros aspetos...na imagem que se não... não tivéssemos estudado Filosofia, não tivéssemos já os conhecimentos, não nos íamos aperceber destas... destas pequenas coisas...” (S. 6)
“(...) Sim...sim...sim. Quer dizer, havia...havia algumas imagens que.....de repente, dava-me a ideia que não tinha muito a ver com o que estava...era, era....só que, quando a professora nos explicava a imagem, eu aí já ficava....já olhava para a imagem de uma maneira diferente... e já via que tinha.... que estava relacionado com o que estava escrito no manual. (...) a qualidade das imagens...que eu de facto quando a professora me explicava as imagens, o sentido das imagens, eu de facto achava que estavam bastante bem adaptadas aos temas que...que estávamos a debater...” (S.10)
“(...) Algumas. (...) Na maior parte das vezes, sim...(.) Geralmente a imagem estava sempre associada, por aquilo que eu me lembro, a um texto...(.) Sim...na maior parte das vezes, sim” (S.19).
“(...) Sim. Às vezes, se não fosse explicado, ficava assim um bocado, o que é que quer dizer com isto, mas depois de explicado era obrigado a pensar sempre sobre assunto.....certas ilustrações que não têm às vezes a ver com o contexto, ficamos a pensar porque é que isto está aqui (...) mas depois de explicado tem o seu quê...” (S. 63)

Textos

“(...) Eram bastante acessíveis” (S.10).
“(...) Sim...lembro-me dos textos...(.) Sim, eram acessíveis (...)...sim....eu sempre li textos...nos...nos manuais...” (S. 17)
“(...) Sim, bastante acessíveis....fiquei a conhecer autores de Filosofia que não conhecia...” (S. 21)
“(...) Fáceis....depois de lidos várias vezes, e às vezes com dicionário, certas palavras, estão ali rebuscadas (...) quem teve um percurso se calhar normal, escolar, é capaz, mas eu...” (S. 63)
“(...) Não, não eram difíceis. Esse que para mim foi mais complicado foi um que era a Filosofia (...) Sim, o que é que é a Filosofia, depois em relação a isso fizemos um teste também sobre os filósofos, eu achei interessante, o que eles pensavam, e depois o outro foi sobre os Direitos Humanos, também achei muito interessante” (S. 131).
“(...) Estava... era bem elaborado...mas poderia estar melhor (...) a nível de textos (...) poderia estar bem melhor (...) alguns assuntos sim...mas outros.... acho que não. (...) alguns textos...às vezes pode ser a compreensão que eu tinha feito, mas...acho que... muitos textos...não...não estava a perceber.... Qualquer coisa assim...” (S. 8)

Quanto às impressões dos alunos sobre os textos do manual, três alunos dizem que eram fáceis, outros sentiram dificuldades na disciplina de Filosofia no 10º ano, sobretudo por terem estado muitos anos sem estudar. Duas alunas dizem que a explicação dada pela professora nas aulas era importante porque complementava e explicitava o que liam no manual.

“(...) Talvez os textos... depois, com a explicação que a professora dava... como eu tinha dificuldades em compreender, pois, eu ia pelos textos.. do livro... era um bocado difícil chegar lá....” (S. 3)

“(...)...era.....suficiente...(.) Porque... havia palavras que ele... que não conseguia perceber muito bem...(.) explicava, mas (...) com a professora conseguia perceber melhor, mas... Sim, lembro-me que sim...” (S. 5)

Um aluno, já mencionado por ter estudado sozinho para o exame dos módulos referentes ao 10º ano, conta como foi essa experiência:

“(…) Eu.....eu dos manuais, eu aí já não lia os textos, lia logo o que é que era os assuntos e depois punha-me a pensar os assuntos a todos tendo em conta o que eram as minhas experiências e outras coisas que eu já tinha lido e que em geral não eram de Filosofia., de História, de ver as notícias, de olhar o que se passa à minha volta e depois cativar mais, eu pensar nas minhas ideias do que ler o que outros já tinham escrito (...)” (S. 62)

A análise seguinte respeita sobretudo ao que os alunos adultos disseram sobre o manual A do 11º ano: *Contextos*, já que praticamente todos eles estudavam em escolas onde havia sido adotado. De facto, nesta amostra, apenas uma aluna do ensino noturno teve experiência com outro manual – 705 Azul (*Manual B do 11º ano*).

Quanto aos temas e subtemas derivados da opinião dos alunos adultos sobre os manuais do 11º ano, observe-se a figura 78. Da sua análise, constata-se que os subtemas são pouco diferentes daqueles que se encontram na análise referente aos manuais ao 10º ano, facto que se deve às respostas dos alunos.

Figura 78 - Opinião sobre manuais do 11º ano – alunos adultos

Manuais do 11º ano – alunos adultos			
Recordação do manual	Utilização do manual nas aulas	Utilização do manual em casa	Impressões sobre o manual
Recorda-se do manual	Utilizaram o manual	Sim	Considerações gerais
Recorda-se do manual em fotocópias	Não utilizaram manual	Algumas vezes	Manual fácil
Recorda-se pouco	Utilizaram pouco o manual		Comparação inevitável entre manuais
			Opinião sobre os textos
			Opinião sobre as imagens

O quadro 90 indica as unidades de registo correspondentes a manuais do 11º ano (neste caso, as considerações fazem-se quase exclusivamente sobre o manual *Contextos*, já que, como se referiu, apenas uma aluna conheceu manual diferente).

Quando interrogados sobre a recordação do manual do 11º ano, 7 alunos dizem que sim. Uma aluna diz que o manual do 11º ano era 705 Azul, apesar de no momento frequentar uma escola onde o manual *Contextos* foi adotado.

“(…) Não... 605....(…) 605 Azul” (S. 8).

Após questionada sobre esse facto, a discente recordou que afinal tinha frequentado o 11º ano noutra escola.

Quadro 90 – Unidades de Registo - recordação dos manuais do 11º ano – alunos adultos

Recordação do manual	Frequência
Recorda-se do manual	7
Recorda-se do manual em fotocópias	8
Utilização do manual nas aulas	
Utilizaram o manual	8
Não utilizaram manual	5
Utilizaram pouco o manual	3
Utilização do manual em casa	
Sim	6
Algumas vezes	2
Impressões sobre o manual	
Considerações gerais	13
Manual fácil	2
Opinião sobre os textos	4
Opinião sobre as imagens	3
Comparação inevitável entre manuais	7
Outros recursos	2

Outros alunos recordaram o manual do 11º ano, através de fotocópias que eram tiradas na escola.

Recorda-se do manual do 11º ano em fotocópias - alunos adultos

“(…) Não tínhamos. Eram as fotocópias” (S. 3).
“(…) Sim” (S. 136).
“(…) utilizávamos muito pouco, mas como pouca gente na turma tinha o manual, a professora procedia a fotocópias...(…) E então, umas vezes, ela tirava... ela retirava as cópias do livro, e dizia, pronto, olhem.... Da página x à página x, tirem fotocópias. Outras vezes trazia de outros manuais quando via que... uma coisa que queria explicar, no manual não estava tão bem como... como ela queria” (S. 2).
“(…) Às vezes eram fotocópias de outros manuais... o manual de Filosofia não sei qual era, não o via... eram só as fotocópias... Sim, e as fichas...” (S. 3)
“(…) Tinha.... A professora não utilizou muito porque dava as fotocópias...(…) Sim... eram....acho que não chegamos a dar o livro todo...(…) Só demos algumas partes...” (S. 5)

Uma aluna salienta como no seu caso, as fotocópias nem sequer eram do manual *Contextos*, mas de outros manuais que a professora levava para que os alunos os pudessem fotocopiar.

“(…) As fotocópias foram muito poucas (...) a professora não utilizava fotocópias deste manual... utilizava fotocópias de outros manuais...(…) Não...penso que foi... que... as fotocópias que a professora utilizava eram da versão anterior aos *Contextos*...porque (...) eu tinha... eu por acaso tinha o livro de 11º ano, foi um livro que se utilizou no ano anterior aos *Contextos*...” (S. 6)

Quanto à utilização do manual do 11º ano nas aulas, alguns alunos confessam que este não chegou a ser utilizado.

“(…) Não. (...) Porque a professora facultava-nos várias fichas de trabalho e vários documentos onde ela falava dos temas e ao explicar utilizava fotocópias muitas vezes, utilizávamos o manual mas não muito. Normalmente utilizávamos as fotocópias, ela ia-nos explicando e como estava escrito numa linguagem mais simples, era mais fácil nós entendermos. Embora os termos necessários tivessem sido sempre explicados” (S. 1).

Já um aluno diz que a utilização do manual no 11º ano era constante:

“(…)....durante as nossas aulas....de Filosofia (...) por assim dizer, eram raras as vezes que não utilizávamos o livro. Tínhamos um...por norma acompanhar o livro durante as....durante as aulas...” (S. 20)

A aluna cujo manual era 705 Azul estabelece alguma confusão nas suas memórias, ao confessar que o manual era sempre utilizado, acrescentando depois que já não era, porque a docente tinha outro que era diferente daquele que os alunos utilizavam.

“Era... mais... os acetatos... o ... que ela falava....porque ela não... acho que não tinha o nosso manual, tinha outro...não sei, começa com s...ela falava mais por esse livro e não pelo nosso...(.) fazia os exercícios...ela fazia mais apontamentos....e....(.) a matéria era pelo livro (...) trazíamos sempre (...) Pois...mas ela utilizava...não, ela utilizava os dois....mais o dela... tinha mais tipo... de fichas (...) textos (...) levava esse e... levava os dois livros... para a aula (...) Sim...(.) Sempre (...) embora a professora desse também outro tipo de... outro tipo de coisas...filmes... chegou a dar filmes... para nós vermos...sobre essa mesma matéria...reportagens...(.) vimos várias coisas...” (S. 8)

Para outros alunos foram raras as situações em que o manual foi utilizado no 11º ano.

“(...) Não. Muito pouco. Inclusivamente eu não o tinha...(.) a professora (...) não nos exigia o livro, porque nós utilizávamos pouco o livro...(.) Mas utilizávamos muito pouco, muito pouco...” (S. 6)

“(...) Não... não era muito usado nas aulas. A professora dava mais (...) fichas...ou uma vez ou outra é que elucidava sobre as lições, mas eram usadas as fichas que a professora nos dava e... passava-nos apontamentos, escrevia no quadro (...) discutíamos nas aulas assuntos sobre a aula... sobre a matéria...não, não era muito usado” (S. 7).

“(...) No 11º, o manual também não utilizámos muito, não....no 11º.....algumas coisas, mas não muito. (...) Algumas coisas, mas não muito....” (S. 117)

Quanto à questão sobre se o manual do 11º ano era utilizado em casa, alguns alunos adultos dizem que sim porque estudavam por ele.

O manual do 11º ano era utilizado em casa - alunos adultos

“Filosofia (...) a minha maneira de estudar....eu, ir às aulas (...) é importante, que só da professora estar a explicar determinada matéria, a gente já estamos (...) a ver como é que é as matérias e a aprender. E talvez de outra maneira, que eu de vez em quando dou uma vista de olhos num livro que é outra maneira de estudar. Mas (...) vou lendo, lendo, lendo...” (S. 64)

“(...) gosto de ler... até gosto de ler aqueles textos... às vezes não percebo (...) Alguns não percebo...quase nada, mas há outros que sim, que gosto...gosto de ler...portanto, é natural que goste de ler coisas que me tragam bem-estar...(.) E....se calhar até devia fazer... primeiro, vou à aula e depois é que leio...(.) Quer dizer, devia fazer ao contrário para chegar à aula já com os textos lidos...” (S. 18)

“(...) Sim, sim, estudava. E estou a tentar lembrar-me de alguma coisa que....que tenha...(.) Lia....fazia resumos...(.) Era basicamente....o meu modo de estudo. Fazer resumos, muitos de resumos. (...) Dependia depois do tempo, também.....que tinha....era normalmente...(.) Mas era mais o caderno...(.) A nível de estudo, para.....para o teste, era mais baseado nos cadernos” (S. 21).

“(...) Sim” (S. 61).

“(...) Sim, estudava sempre pelo manual” (S. 65).

“(...) Sempre. (...) Eu faço um....eu leio, vou lendo e vou retirando as partes que eu acho que são importantes, faço um resumo e depois estudo por esse resumo....faço várias.....às vezes escrevo duas, três vezes o que escrevo, volto a escrever duas ou três vezes e leio várias vezes...” (S. 71)

Outros alunos confessam que é bastante difícil ter tempo para estudar em casa quando se trabalha durante todo o dia e se passam horas à noite na escola.

“(...) Muito pouco” (S. 1)

“(...)....em casa, não. Era muito....era muito difícil. Derivado ao tempo que nós....que nós dispomos, alunos noturnos (...) tirando...quando...quando nos fazia, quando era vésperas de testes ou...quando se aproximava o teste, pois aí era inevitável ter que o...ter que o ler ou pelo menos, que o reler...” (S. 20)

As considerações gerais dos alunos sobre o manual do 11º (*Contextos* – manual A do 10º ano no capítulo 6) apresentam-no em geral, como sendo um manual fácil, interessante, que se encontra bem estruturado.

Considerações gerais sobre o manual A do 11º ano – Contextos

“(…) acho o manual acessível, sim....lá está, há uma palavra ou outra que....” (S. 18)

“(…) Respondia aos objetivos e conteúdos do Programa, Fornecia informação atualizada, tinha a Indicação de sítios na Internet, Indicação de bibliografia também” (S. 1)

“(…)....Tem... tem coisas interessantes...” (S. 4)

“(…) Sim... um pouco. Dentro da matéria que a professora tinha dado, tentava ir à procura no livro para poder...relacionar aquilo tudo...(…) Sim. Dava para compreender. Mas eu (...) sempre tive dificuldades” (S. 7).

“(…) Não, não acho....assim aspetos negativos não....” (S. 17)

“(…) O que eu penso do 11º.....do manual? Eu...os textos, geralmente leio na aula (...) os textos que a professora seleciona e depois geralmente quando sou eu a ler leio as ideias entre os textos.....e....e tento pensar por mim.....não prestei assim muita atenção, não tenho assim uma opinião, é bom ou é mau, a mim parece-me bem, mas.....não sei....não tenho esses parâmetros de livros, ou....a nível de Filosofia, acabo por....os textos de Filosofia que eu leio são na aula. Fora da aula leio normalmente outros textos, de História, as notícias, o....e depois, às vezes, às vezes quando leio um texto na aula fico admirado, realmente, ou para concordar ou para discordar, mas são áreas em que uma pessoa acaba por....por pensar (...) Talvez de uma maneira às vezes um bocadinho menos acessível nos textos de certos autores, talvez maneiras mais abstratas e talvez para a maioria, talvez menos acessível. Mas de assuntos que às vezes tenha pensado ou que uma pessoa depois passa a pensar. A parte que não tenha...não tenha isso, talvez para responder um bocadinho mais atrás, a Filosofia o que fez, eu tinha determinados pensamentos e há fatores que....tenho ido buscar este fator e aquele que....que realmente se falou na....na matéria e que realmente eu acho que se falou sobre isto. Que eu acho que está tudo interligado e às vezes, a gente não consegue pensar em tudo (...) pode ter um raciocínio ou uma teoria, mas há coisas que vamos buscar aqui e ali.....também fazem parte” (S. 62).

“(…) O do 11º também penso que estava bem estruturado, tinha bastantes textos, tinha....mesmo exercícios, páginas com cruzinhas...esse acho que estava bastante, ajudava bastante....” (S. 65)

“(…) Também gosto dele, acho que são....nalguns....eu por exemplo, nesta matéria que estamos a dar, tínhamos ali quatro páginas que eu achava que não tinha nada, mas tem tanta matéria. Parece quatro páginas.....só tem quatro páginas, isto não tem matéria nenhuma, mas tem.....tem, porque está muito.....como é que hei de dizer? (...) Conciso” (S. 70).

“(…) Eu....por acaso, excedeu as minhas expectativas. (...) Porque....talvez tenha a ver com o programa. (...) como não conheço outros manuais não posso fazer uma comparação, mas.....os filósofos que são tratados na própria contemporaneidade do manual e dos próprios filósofos que estudamos (...) agradeu-me bastante” (S. 130).

“(…) É, é também, também é muito interessante, este livro.....acho que é um livro que (...) esclarece bem, a pessoa, a pessoa...não faltar às aulas, o falar com a professora nas aulas, depois voltar a ler aquela parte do livro, da matéria que demos nas aulas, eu acho que a pessoa encaixa bem a matéria” (S. 131).

“(…) Achei que era bom” (S. 132).

“(…) Sim, era fácil. Os temas abordados eram temas que nós entendíamos bem, era um manual que conseguíamos estudar bem por ele, eu sempre entendi a matéria que estava lá explícita...” (S. 133)

Outros discentes confessam que, apesar de acharem este manual fácil, havia algumas dificuldades na compreensão dos conceitos e dos textos. Uma aluna confessa que o maior problema do manual é o seu preço:

“...o deste ano foi um bocadinho para o caro....(…) Este, este ano foi...30 euros para um manual escolar...30 euros e 30 centimos, foi 30,30...achei um bocadinho caro...(…) Agora lá está.....se tivéssemos um manual para todas as disciplinas....” (S. 18)

Um aluno encontrou dificuldades no vocabulário e nas ideias do manual que lhe parecem demasiado abstratas:

“(…) Às vezes tem muita.....muita palha....devia ter mais.....devia estar mais resumido. (...) Os pontos importantes.....daquilo” (S. 61).

Outra aluna sentia dificuldades de compreensão, embora fossem colmatadas pelas explicações da professora:

“(...) Não era muito acessível, não...eu não sabia muitas palavras... para quem tem dificuldade de compreender um bocado o português, era um bocado...difícil (...) e a explicação que a professora dava, ajudava muito...” (S. 3)

Considerações sobre as imagens e os textos do manual do 11º ano - Contextos	
<p>Textos</p> <p><i>“(...) Textos, alguns ainda analisámos, mas não me recordo assim muito do manual. (...) Certa linguagem sim. Utilizava uma linguagem mais... sei lá... mais difícil!” (S. 1)</i></p> <p><i>“(...) Não, penso que não, os textos eram um pouco longos, mas tinha de ser mesmo assim, acho eu, para que as pessoas consigam perceber, porque a Filosofia depois, acho que não é em pouca coisa que não dá para explicar, acho que é preciso ir mais além, um pouco...(...) Ajudou bastante, ajuda....” (S. 65)</i></p> <p><i>“(...) Com textos um bocado complicados.....mas se calhar é o meu.....o meu.....olhar, eu não tenho muito vocabulário....” (S. 132)</i></p>	<p>Imagens</p> <p><i>“(...) Pois, eram fotocópias....” (S. 5)</i></p> <p><i>“(...) Eram bastante elucidativas, porque mostravam mesmo certos aspetos que fazem parte da Filosofia, pronto, algumas imagens eram....tinham muito a ver....eram quase uma interação entre o texto e a imagem e que nos ajudava a esclarecer aquilo para não ficarem dúvidas...” (S. 65)</i></p> <p><i>“(...) Não...(...) Penso que nós não utilizamos propriamente as imagens. É mais o que está escrito” (S. 33)</i></p> <p><i>“(...) Eu acho que o nosso manual não tem muitas imagens, acho que tem mais textos. Pode ter em alguns textos, algumas imagens a ver” (S. 97).</i></p>
Considerações sobre as imagens e os textos do manual do 11º ano – 705 Azul	
<p>Textos</p> <p><i>“(...)....Eram compreensíveis, sim... achei que sim...(...) sim... havia sempre esquemas conceptuais em cada unidade...o que é...o que é bom... e o que ajuda imenso a estudar... para quem não tem tempo para estudar...” (S. 8)</i></p>	<p>Imagens</p> <p><i>“(...)....de imagens, até não tinha muitas imagens... era mais.... Textual” (S. 8).</i></p>

Outras considerações prendem-se com a análise dos textos e imagens do manual do 11º ano. Neste caso, comparam-se algumas afirmações dos alunos sobre textos e imagens do *Manual A do 11º ano, Contextos*, com as afirmações da aluna que estudou pelo *Manual B do 11º ano, 705 Azul*. Da comparação dos textos e das imagens do manual *Contextos* do 11º ano, destaca-se o seguinte:

- dois alunos sentem dificuldades que tentam colmatar com a atenção nas aulas e com algumas leituras;
- os alunos em geral estão disponíveis para aprender e consideram estas experiências como uma mais-valia que os enriquece e desenvolve;
- a questão relativa às imagens não se aplica à versão do manual em fotocópias, já que, na maior parte dos casos, as imagens não são perceptíveis;
- uma opinião destaca que algumas imagens eram adequadas aos assuntos em causa.

Do testemunho da única aluna (S. 8) que estudou através do manual *705 Azul*, retiram-se poucas informações. A aluna considerou que os textos eram na generalidade fáceis e que o manual tinha poucas imagens.

Outra conclusão que se retira desta análise das respostas dos alunos, é que algumas memórias se encontram já imprecisas, dando alguns discentes informações que são contraditórias sobre as suas experiências com os manuais, o que leva a concluir que se terão já esquecido de muitos pormenores.

Comparação inevitável entre manuais (10º e 11º) - Um outro olhar sobre o Mundo e Contextos

Os dois manuais são semelhantes

“(…) eu acho que os dois são idênticos...no ano passado adaptei-me muito bem ao manual e este ano também...” (S.10)
“(…) Ambos os...os manuais, na minha opinião, eram....estavam muito bem estruturados...ou seja, eu quando digo, como leiga no assunto (...) era....eu lia e percebia e conseguia entender o que lá estava...” (S.19)

O manual do 11º ano complementa o do 10º ano

“(…) os livros eram diferentes, não é? (...) Porque o 10º era introdução... e aqui já foi aprofundado...já era... tinha a ver com a matéria... que são diferentes...” (S. 5)
“(…) Não é mais difícil, é diferente. Se calhar tem de se ler mais.....do que o manual anterior. Por isso é que eu disse que há certas disciplinas, há certas matérias que eu não....que eu não encaixei bem, porque se calhar também não li muito o manual....” (S. 64)
“(…) Pois, no 10º ano se calhar é um choque para as pessoas.....não, não se torna muito acessível porque as pessoas nunca tiveram aquela disciplina, Não sabem do que é que estão a falar, pode não ser assim muito acessível. Mas penso que (...) no 11º já....já.....não sei se se tornou um bocadinho mais acessível por as pessoas já terem mais conhecimento e mais contacto com a disciplina, mas penso que no 11º foram logo bastante mais acessíveis....” (S. 117)

O manual do 11º ano é mais fácil que o do 10º ano

“(…) Eu acho que era mais fácil o do 11º ano, porque....talvez também porque trabalhasse muito o manual e tinha muitos textos (...) eu achei que era mais fácil. Tinha também uma....uma linguagem mais acessível...” (S. 89)

O manual do 11º ano é mais difícil do que o do 10º ano

“(…) Acho que este talvez seja um pouco mais difícil em termos da explicação e material para nós utilizarmos, este talvez seja um pouco mais difícil, o outro parece que abrangia mais os assuntos, tinha....falava mais dos textos.....este há aqui certas partes que carrega mais em certas partes, e noutras é assim muito vago...” (S. 71)

Como no caso dos alunos jovens, também os adultos estabeleceram comparações entre manuais. Neste caso, não só interferem as experiências que os alunos tiveram com o manual do 10º ano, como alguns deles também referiram outros manuais de Filosofia que conheceram no passado, aquando da sua frequência no ensino diurno regular.

Dois alunos utilizaram recursos complementares aos manuais que os ajudaram na compreensão e na interpretação dos assuntos, permitindo-lhes maior abrangência na análise.

“(…)....recorri a outros livros, porque (...) a Filosofia foi...a Filosofia foi uma agradável surpresa e...e então...eu recorri muito ao...manual do 10º ano porque (...) tudo era uma surpresa...tudo era uma novidade (...) e depois porque havia coisas, aquelas coisas (...) mais básicas (...) que estavam ali...mas depois a partir daí (...) comecei a sentir (...) a necessidade de ler outras coisas que não estavam no manual...e (...) a partir do 10º ano e do 11º, já comecei a ler outros livros...até livros...muito interessantes. (...) Que eu também pedia emprestados...e tudo...” (S. 17)

“(…) Eu acho que sim.....aliás, precisamos sempre de uma ajudinha da professora, na consulta maior, por exemplo, fala nestes filósofos, quando fala nos filósofos, e mesmo quando demos a parte da ciência (...) tive que ir investigar um bocadinho...(…) Na Internet. Porque só o manual era pouco... (...) Exato. Por exemplo, temos ali a base, e dali podemos investigar sobre aquilo que vem no manual. (...) ao fim de semana.....fins de semana só, porque quem sai às nove da manhã e chega à meia-noite a casa é um bocado.....se no trabalho tivesse ainda Internet podia roubar algum tempo, mas não tenho....” (S. 70)

8.4.3. Manuais escolares – alunos jovens e alunos adultos

As respostas dos alunos às questões sobre manuais foram diversas, por vezes confusas, pois alguns deles não se recordavam dos manuais (sobretudo quando já se encontravam no 12º ano) e contraditórias, dado que por vezes, o mesmo discente dava informações contrárias sobre o mesmo manual. A importância destes testemunhos prende-se com a

imagem que os alunos transportam dos manuais escolares, da utilidade e valor que lhe reconheceram e do conhecimento e apoio que estes podem proporcionar e é nesse sentido que aqui se apresentam.

Em ambos os casos, dos alunos jovens e dos adultos, procedeu-se à análise das respostas relativas aos manuais do 10º e depois do 11º ano.

As figuras e os quadros comparativos que se apresentam, quer para o 10º, quer para o 11º ano, assemelham-se, divergindo em poucos pontos. As análises referentes a considerações (gerais ou específicas, quanto a textos e/ou imagens dos manuais) resultam das respostas dos alunos deram, embora muitos deles, no decorrer da entrevista, tenham falado pouco e outros mal se recordassem de alguns pormenores.

Em primeiro lugar, a análise assenta nos testemunhos dos jovens sobre os manuais do 10º ano. Neste caso, houve pareceres muito gerais, assentando nas respostas em número maior de opiniões que, embora recordem pouco o manual, o utilizaram nas aulas e também em casa, considerando que era fácil. Outras opiniões, embora em número menor, referem que o professor não utilizava o manual. Na análise específica dos manuais que os alunos tiveram, no caso do 10º ano, grande parte estudou em escolas onde foi adotado o *manual A do 10º ano, Um Outro Olhar sobre o Mundo*. Nesse sentido, se estabelecem considerações gerais e sobre as imagens e os textos, em geral, considerando-o fácil. Outros alunos, mas em muito menor número, estudaram em escolas onde foram adotados outros manuais. Neste caso, há respostas referentes ao *manual B, Razão e Diálogo*, que não o consideraram bom e ao *manual D do 10º ano, Ática*, onde as opiniões se dividem, havendo quem o ache fácil e quem pense o contrário.

Quanto ao manual do 11º ano, procedeu-se de forma semelhante, embora alguns inquiridos se encontrassem a frequentar o 11º ano e ainda a trabalhar com esse manual, supostamente podendo fornecer mais informações a esse respeito. Nas questões colocadas aos alunos nesta parte, seguiu-se um modelo semelhante ao do 10º ano, apenas se acrescentando ou eliminando alguns subpontos. Assim, a análise das respostas dos jovens no que se refere aos manuais do 11º ano, apresenta maior número de respostas daqueles que utilizam o manual nas aulas e em casa. O manual mais utilizado é o *manual A do 11º ano, Contextos*, e as comparações estabelecem-se, na maioria, em relação a esse, considerando que é fácil e as imagens são adequadas.

Estabelecem-se comparações entre o manual do 11º e aquele que os alunos conheceram no 10º ano, havendo opiniões divergentes quanto à maior facilidade de um ou do outro.

Alguns alunos adultos utilizaram fotocópias do manual que tinha sido adotado na escola (ou fotocópias de outros manuais), quer para o 10º ano quer para o 11º ano.

Quanto ao manual do 10º ano, os alunos adultos recordam-no, assinalando muitos deles que o utilizaram nas aulas e em casa, embora alguns refiram que apenas o utilizam na escola, pela falta de tempo inerente à vida profissional; alguns dizem que era fácil. O manual do 10º ano que foi adotado nas escolas que os alunos adultos frequentavam ou haviam frequentado era o *manual A do 10º ano, Um Outro Olhar sobre o Mundo*, do qual se teceram comentários que na generalidade são positivos, embora tenha havido denúncias de um grupo de alunas que considerava que o manual continha linguagem masculina e fazia discriminação de género.

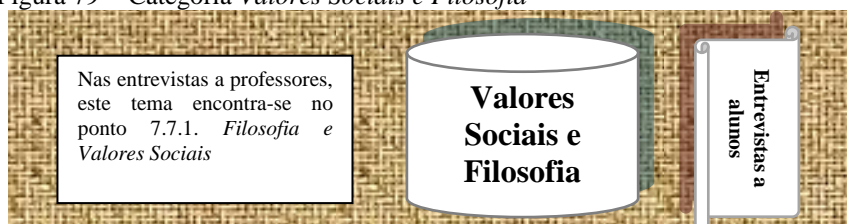
No caso da análise aos comentários do 11º ano, as considerações gerais assentam na utilização do manual em fotocópias, utilizado nas aulas e por vezes em casa, tendo sido mais referido o manual A do 11º ano, *Contextos*, embora tivesse havido alusão ao *manual B do 11º ano, 705 Azul*, mas apenas por parte de uma aluna. As comparações inevitáveis entre os manuais incidiram entre os do 10º (manual A, *Um outro olhar sobre o Mundo*) e do 11º ano (manual A, *Contextos*), havendo ideias sobre a complementaridade entre ambos, ou a maior facilidade de um ou do outro.

8.5. Valores sociais e Filosofia

Neste questionamento, procurava-se saber que valores consideravam os alunos que eram mais marcantes na sociedade atual, à sua volta, para os outros e também para si próprios. Alguns discentes tiveram dificuldade em perceber a questão, tendo-lhes esta sido repetida várias vezes. Os valores dos outros e os valores próprios encontram-se muito misturados na mesma resposta, o que se manteve por se considerar que fazia parte da resposta, das perceções e sentimentos dos alunos em questão.

A figura seguinte indica a designação da categoria em análise, *Valores Sociais e Filosofia*.

Figura 79 - Categoria *Valores Sociais e Filosofia*

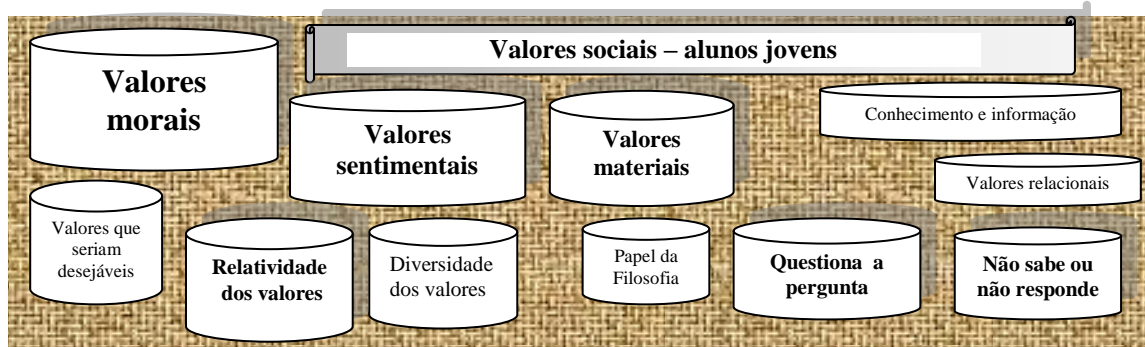


Conforme se apresenta na figura anterior, este tema também foi objeto de análise no capítulo referente às entrevistas a professores, pedindo-se-lhes que falassem dos valores sociais dos alunos.

8.5.1. Valores sociais e Filosofia – alunos jovens

Das entrevistas a alunos jovens retirou-se muita informação, permitindo encontrar subcategorias (figura 80). Por vezes, as respostas dos discentes englobaram vários valores em simultâneo, havendo aqueles que apresentaram ainda outros valores como dominantes. Assim, nos casos em que é o mesmo aluno que refere vários valores em simultâneo, enquadrados em diferentes subcategorias, o mesmo aluno é referido em ambas os grupos. Na figura seguinte, observam-se os valores que foram apontados pelos jovens como sendo mais significativos, estando mais destacados os que obtiveram número maior de escolhas.

Figura 80 – Valores sociais mais significativos que foram apontados por alunos jovens



No quadro seguinte apresenta-se a frequência das unidades de registo. Constata-se assim que grande parte dos discentes identifica os *valores morais* (40) como os mais importantes, seguidos pelos *valores sentimentais* (10 alunos).

Quadro 91 – Unidades de Registo sobre os *valores sociais mais marcantes à sua volta* – alunos jovens

Unidades	Frequência
Valores morais	40
Valores sentimentais	10
Valores materiais	4
Valores relacionais	1
Conhecimento e informação	1
Valores que seriam desejáveis	1
Relatividade dos valores	3
Diversidade dos valores	1
Papel da Filosofia	1
Questiona a pergunta	3
Não sabe ou não responde	6

Outros valores têm pouca repercussão, sendo apresentados por número menor de alunos: quatro discentes apontam os *valores materiais*, três dão conta da *relatividade dos valores*, outras perspectivas são apresentadas apenas por um aluno, como *conhecimento e informação*, *valores que seriam desejáveis* e *diversidade dos valores*. Três alunos questionam a pergunta e seis não sabem ou não respondem.

Os dados recolhidos são de enorme riqueza e vastidão. Neste caso, destacam-se os valores morais que foram mais apresentados pelos alunos (40 alunos), englobando aqui o respeito, a sinceridade, a verdade, a vida a liberdade.

Unidades de registo **Valores morais** - alunos jovens

“(…) acho que é o respeito (…) agora na nossa idade já vamos percebendo as coisas de outra forma (…) já vamos (…) pensando que o respeito é muito importante, porque se gostamos que o façam connosco é importante também fazê-lo com os outros (…)”(S. 66)

“Eu...particularmente, a sinceridade, acima de tudo, a verdade (…) acima de fama, acima de tudo, de dinheiro (…) Mas essencialmente a verdade” (S. 67).

“O respeito, (…) a ética.....se podemos ser éticos nas nossas soluções (…) os valores, os próprios valores, acho que é importante uma pessoa ter valores e (…) respeitar os outros...” (S. 75)

“O respeito (…) o respeito e também está relacionado com a dignidade (…) O respeito perante os outros” (S. 81).

“Dos outros não sei (…) mas basicamente é a justiça, o respeito.....a amizade” (S. 82).

“(…) a dignidade, o sujeito, a vida.....e.....a liberdade....” (S. 88)

“(…) Eu valorizo a confiança, valorizo a capacidade de poder confiar numa pessoa (…) valorizo a confiança, valorizo a autenticidade das pessoas, companheirismo, compreensão (…)” (S. 90)

“A verdade, a igualdade (…) a liberdade e a igualdade.....acho que há mais, não sei...(…) Acho que a liberdade é fundamental. A igualdade também, é para todos...” (S. 91)

“(…) ter bom caráter, acho que é essencial e.....não invejar (…) ser ele próprio, não imitar ninguém, não ser carneiro, acho que isso é o mais importante...” (S. 92)

“Os valores (…) o respeito (…)”(S. 93)

“A tolerância. (…) é a partir da tolerância que a gente consegue formar uma sociedade (…) mais sustentável (…) se nos tolerarmos e procurarmos compreender-nos uns aos outros dentro das nossas diferenças (…)” (S. 94)

“Acho que é a moral, a moral é uma coisa muito importante, ela é a Ética. (…)” (S. 98)

“Sim, a amizade..... (…) termos entre nós (…) respeito...” (S. 100)

“(…) as relações entre as pessoas, (…) o voluntariado, essas coisas...” (S. 102)

Unidades de registo **Valores morais** - alunos jovens

“Na atualidade...a saúde, a paz, (…) o amor” (S. 103).

“A honestidade (…) a honra...” (S. 104)

“.....o respeito pelo outro (…) há uma falta de respeito na sociedade, (…) as pessoas já (…) não se liga à idade, (…) ao estatuto.....se a pessoa tem dificuldades, se não.....as pessoas mais jovens, de certo modo repudiam um bocado os outros, acho que o respeito há muita falta na sociedade e acho que é muito importante...” (S. 105)

“(…) a dignidade, a honra e o respeito” (S. 106).

“A sinceridade, a bondade (…) não mentir...” (S. 109)

“(…) valores é a igualdade, (…) a liberdade de expressão (…)” (S. 110)

“As coisas que eu dou mais atenção é para mim a religião, a minha família e depois os estudos...” (S. 111)

“É a união, a paz, solidariedade...” (S. 112)

“(...) o respeito pelas pessoas (...)” (S. 113)

“(...) o respeito mútuo entre as pessoas (...)” (S. 114)

“...creio que é a honestidade, o empenhamento, (...) acho que são esses os valores mais importantes” (S. 115)

“(...) do agir, termos éticos mesmo, em termos dos valores das pessoas, em termos do conhecimento da ciência...” (S. 116)

“A dignidade, o respeito pelos outros (...)” (S. 119)

“...não podemos ser egoístas, temos de pensar nos outros (...) temos que ser honestos (...)” (S. 120)

“A ética, o respeito e a responsabilidade” (S. 121).

“Os valores? Talvez a Ética...(...) É importante. O respeito também, pelos outros...” (S. 122)

“(...) eu acho que o respeito (...) pelos outros e a liberdade de expressão” (S. 123).

“Na sociedade em geral.....a paz, o amor, a honestidade, a verdade...” (S. 124)

“(...) o respeito, a honestidade...” (S. 129)

“Os valores mais importantes? (...) sinceridade (...) o ser, a vida.....a honestidade...” (S. 125)

“Valores? (...) O respeito, (...) o conhecimento....das pessoas, das sociedades, das culturas (...)” (S. 126)

“Valores em geral. (...) a amizade, a família...(...)” (S. 134)

“...sem dúvida nenhuma, o valor da vida. (...) a liberdade, liberdade de expressão, mas uma liberdade consciente. (...) o valor da vida, o valor da liberdade, acho (...) que toda a gente tem direito à igualdade e toda a gente deve ser encarada ao mesmo nível. (...) todos os seres humanos (...) estão ao mesmo nível, não sou de facto a favor de qualquer tipo (...) de discriminação. Esses são de facto os valores que eu prefiro mais para mim, também. Tenho outros valores a nível religioso (...) Se formos pela moda, vemos logo aí uma grande categorização das pessoas. É este grupo assim, é este grupo assim, é este grupo assado (...) em turmas em que existam, por exemplo, em que exista um nível relativamente elevado, digamos assim, de notas, há muita gente que acaba por entrar num regime de competição que para mim não tem sentido nenhum....acho que nós, quando trabalhamos, trabalhamos para nós, e trabalhamos para nos sentirmos de facto realizados....” (S. 135)

“(...) o respeito, a honestidade (...)” (S. 84)

“O respeito, a honestidade (...)” (S. 85)

(...) Então acho que, em termos de Ética, temos bastante ética.....” (S. 78)

Na análise das respostas referentes aos valores morais, considera-se que muitos alunos apontaram a ética, os valores e o respeito como fundamentais.

Outro grupo de valores que os alunos apontam são os sentimentais (10 respostas). Da sua apreciação, constata-se que apontam a amizade, a família, a felicidade e o amor.

Unidades de Registo **Valores sentimentais** - alunos jovens

“Penso que a amizade.....as amizades que se vão criando, porque são elas que nos apoiam muito nos momentos que nós passamos na adolescência (...) talvez o sentido cívico, que nós só aprendemos, principalmente no secundário, começamos a dar um bocadinho mais valor às coisas que estão à nossa volta, mas essencialmente às amizades que se vão criando” (S. 68).

“Penso que sejam, antes da família acho que são os amigos para a generalidade dos jovens (...) divertirem-se (...) a beleza, a moda, e depois a família (...) também são importantes os aspetos exteriores” (S. 72).

“Principalmente amizade, nós somos uma turma muito unida....(...) somos muito amigos e divertimo-nos praticamente, divertimo-nos.....quando um está mal, nós ajudamos logo...” (S. 76)

“Em geral, acho que devemos ser.....pessoas como nós somos, como nós próprios, honestos e.....a honestidade acima de tudo...” (S. 127)

“(...) a questão da amizade como valor pessoal, se estamos bem connosco próprios, estamos bem com o mundo. (...) acho que o valor mesmo principal, acho que somos nós lá dentro (...) no nosso interior” (S. 128).

“Das minhas colegas não sei muito, mas de mim (...) os valores, a confiança, a autoestima...(...)” (S. 80)

“(...) felicidade, a amizade, o amor, o dinheiro também é importante. Sim, sem dinheiro (...) não se pode fazer as coisas para ser feliz (...)” (S. 83)

“(…) e o amor” (S. 84).
 “(…) a amizade e ser verdadeiro” (S. 85).
 “Os valores...(…) Eu dou mais.....espirituais e sentimentais...(…)” (S. 118)
 “.....depois, amizade, acho que a amizade é essencial para tudo. (…)” (S. 67)

Outro tipo de valores sociais que alguns alunos destacam, são os materiais (4 respostas). Realça-se o consumismo e a preocupação com a aparência, os valores materiais, na generalidade, apontados pelos alunos como fazendo parte das pessoas à sua volta.

Unidades de Registo - **Valores materiais** - alunos jovens

“(…) é importante, mas as coisas materiais, algumas, também são...(…) a aparência também, mas isso é normal, toda a gente se preocupa com isso....” (S. 77)
 “Eu acho que na sociedade em que nós estamos a maioria dos valores é mesmo valores materiais. Infelizmente mas é. Mas acho que também.....posso falar dos meus colegas. Nós somos uma turma.....não somos uma turma de excelentes notas mas somos uma turma de excelentes pessoas. Então acho que materiais há sempre, que nós queremos uma coisa material ou outra (…)” (S. 78)
 “(…) Hoje em dia também damos muito valor às coisas materiais” (S. 80).
 “(…) Isso depende das pessoas, mas hoje em dia o mundo vive rodeado de muito materialismo, (..) os jovens são muito materialistas (..) isso deriva também muito da educação e da formação que cada jovem tem. E eu vejo que.....os jovens (..) são muito materialistas e só se preocupam muito com coisas...” (S. 118)

No caso dos valores relacionais, apenas uma aluna (S. 86) os apresentou, mas relativamente a si própria e aos valores que mais preza, justificando os interesses a esse nível e valorizando também o conhecimento. A aluna diz que lhe interessam as formas de relacionamento que as pessoas estabelecem entre si, apontando os valores relacionais como os seus eleitos, numa escala de valores própria, confessando que deseja seguir Psicologia e esse objetivo ligado aos valores também se prende com as suas próprias motivações.

Unidade de Registo - **Valores relacionais**

“É complicado. É complicado de selecionar só...(…) Aquilo que eu valorizo mais (..) há pessoas que podem valorizar mais a religião (..) ou coisa do género, eu acho que não sou muito por aí. (..) eu pessoalmente, valorizo o conhecimento e as relações com as outras pessoas. Não estou a falar só de relações direcionadas para um só tipo de conhecimento. Estou a falar de conhecer pessoas, saber a sua forma de pensar, a sua forma de reagir, eu acho que é interessante, acho que.....eu não considero que haja nada mais interessante do que conhecer pessoas...(…) E.....e depois a parte do conhecimento que eu estava a dizer, saber, conhecer. Acho que é sempre útil estarmos sempre a pensar e a perceber as coisas sobre nós mesmos. E se nos percebermos a nós, na minha perspetiva, vamos perceber o resto à nossa volta. (…)” (S. 86)

Unidade de Registo - **Valores ligados ao conhecimento e à informação**

“(…) acho que agora na atualidade é muito importante estarmos atentos ao que se passa à nossa volta, porque de certa maneira no nosso país estivemos muito adormecidos ao que se passava, as pessoas eram muito fechadas.....fechavam muito os olhos, ainda vivem muito na infância, porque.....não eram elas que tomavam as decisões, eram os outros. Os outros que tinham o poder, só porque tinham esse poder, não queria dizer que usassem esse poder bem.....porque.....que fizessem bem.....que tivessem a sabedoria necessária eram só algumas pessoas e (..) as pessoas normais é como se fossem o rebanho, que.....eles eram pastores e as pessoas eram rebanho. (..) hoje em dia, é que não é só para isso, não é só para....política, hoje em dia com o ambiente, as pessoas agora é que têm vindo a acordar, também para os problemas internacionais, humanitários, acho que é muito importante as pessoas hoje em dia estarem atentas” (S. 107).

Outro aluno aponta como necessários os valores ligados ao conhecimento e à informação. Este aluno salienta a necessidade do conhecimento e da informação como valores cuja função pode ser a de impedirem as pessoas de se deixarem levar por opiniões alheias.

Seguem-se outras opiniões dos alunos quanto aos valores em geral e as considerações gerais que se estabeleceram.

Unidades de Registo - <i>Considerações gerais sobre os Valores</i> - alunos jovens
Valores que seriam desejáveis
<i>“Em termos gerais na sociedade. Acho que devia haver mais (...) igualdade entre as partes, tanto a parte mais pobre como a parte mais rica, devia haver mais.....disponibilidade dos dirigentes a apoiarem o povo e não a suprimi-lo (...) acho que as pessoas deviam ter liberdade de expor as suas ideias (...) sem serem banalizadas por causa daquilo que pensam” (S. 108).</i>
Relatividade dos valores
<i>“(...) os valores são....acho que muito relativos, porque dependem da altura em que nós estamos a fazer as coisas, os valores são.....nós dizemos uma coisa que fariamos na situação e quando nos encontramos na situação, se calhar agimos de maneira completamente diferente” (S. 96).</i> <i>“Isso depende muito de pessoa para pessoa, é muito difícil analisar isso...”(S. 73)</i> <i>“(...) não sei, acho que nos dias de hoje as coisas se confundem um bocado, mas (...)....é tudo (...) muito relativo (...)” (S. 74)</i>
Diversidade dos valores
<i>“(...) preocupam-se muito (...) em os outros gostarem deles, serem apreciados pelos outros (...) também há quem dê muito valor aos amigos e aos familiares, às pessoas de quem mais gostam (...) penso que também há uns, poucos que dão valor à escola (...) que se preocupam ainda, outros muito pelo contrário...” (S. 69)</i>
Papel da Filosofia
<i>“Sim, muito. (...) houve uma parte (...) da matéria em que nós falávamos sobre o relativismo, o universalismo de valores e (...) nessa altura compreende-se que nas diferentes sociedades do mundo existem várias culturas e só a tolerância é que permite que haja um bom entendimento entre elas e que permitam que não haja (...) essa posição de superioridade...” (S. 94)</i>

Neste caso, os alunos apontam: *Valores que seriam desejáveis*, como a igualdade e a liberdade; a *Relatividade dos valores* é sugerida por aqueles que apontam as dificuldades encontradas na sua análise; a *Diversidade dos valores*, estando em confronto valores bem diversos, como autoestima, amizade, família e escola; e o *papel da Filosofia*, onde uma aluna reconhece conteúdos que estudou no 10º ano na parte relativa à diversidade cultural.

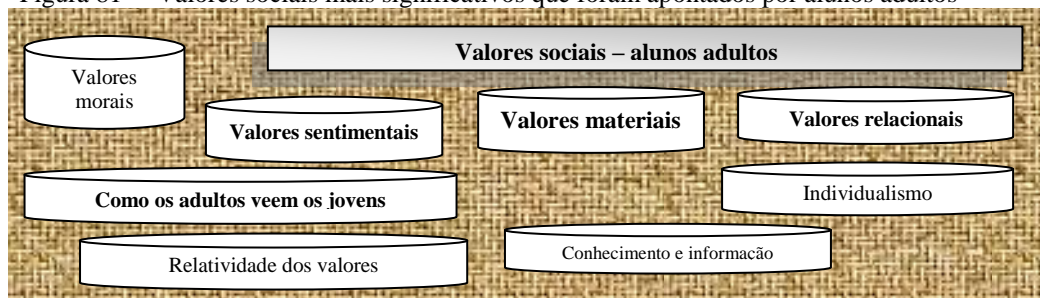
Por fim, três discentes questionam a pergunta e seis não sabem ou não respondem a esta questão.

8.5.2. Valores sociais e Filosofia – alunos adultos

Apresentam-se as respostas dos alunos adultos às mesmas questões, relativas aos valores sociais. Apesar da amostra relativa a estes alunos ser muito menor do que a que respeita a alunos jovens, no caso dos adultos, encontram-se respostas longas e elaboradas, conseguindo-se assim obter um quadro de valores bastante significativo. A figura 81 ilustra os valores que foram apontados pelos alunos adultos, tendo-se

destacado propositadamente as figuras que representam aqueles que obtiveram maior número de respostas.

Figura 81 – Valores sociais mais significativos que foram apontados por alunos adultos



O quadro 92 apresenta as unidades de registo correspondentes. Os alunos indicaram os valores, que reconhecem como mais importantes ou mais determinantes na sociedade, entre amigos e conhecidos, mesmo que eles próprios não concordem com eles, por vezes justificando que não é assim que pensam. Maior número de alunos indicou os *valores materiais* (5 alunos), seguido daqueles que apontaram os *valores sentimentais* (4 alunos), dos *valores relacionais* (3 alunos) e da forma *como os adultos veem os jovens* (3 alunos).

Quadro 92 – Unidades de Registo sobre os *valores sociais mais marcantes à sua volta* – alunos adultos

Unidades de Registo	Frequência
Valores morais	2
Valores sentimentais	4
Valores materiais	5
Valores relacionais	3
Conhecimento e informação	1
Individualismo	2
Relatividade dos valores	2
Como os adultos veem os jovens	3

Apenas dois alunos apontam os *valores morais*: um deles realça que estes até nem se encontram muito, porque as pessoas são egoístas e denotam pouca moralidade, embora ele próprio (o aluno) reconheça a sua extrema importância; outra aluna segue uma linha de pensamento parecida, quando considera que a lealdade e a frontalidade são muito importantes, embora reconheça que não estão muito presentes na sociedade.

Unidades de Registo - Valores morais – Alunos adultos
<p>“Na sociedade? Penso que talvez o civismo, a honestidade (...) que eu considero embora (...) não haja muito na sociedade e parece (...) que é tudo uns em cima dos outros, uns a quererem roubar os lugares aos outros.....mas penso que a honestidade é um dos princípios que eu prezo muito, a honestidade, e o civismo, porque penso que hoje em dia há muita falta de civismo no nosso mundo” (S. 117).</p> <p>“A lealdade. Para mim é muito importante (...) a frontalidade. Eu acho que as pessoas no mundo de hoje (...) querem parecer uma coisa que não são. Ou não mostram a totalidade daquilo que são. Não são transparentes. E eu admiro muito uma pessoa que é transparente, acima de tudo” (S. 136).</p>

Os *valores sentimentais* são apontados por outros alunos que destacam valores humanos, como amizade e respeito, os relacionamentos e a sinceridade como valores que encontram à sua volta e também neles próprios.

Unidades de Registo - Valores sentimentais – Alunos adultos

“Talvez os valores humanos.....os valores da família, muita coisa...” (S. 133)

“(...) A amizade, o respeito, penso que é o mais importante” (S. 64).

“(...) em termos de sociedade, quais são os valores que eles mais.....aí é um pouco relativo (...) Pois aí também eu não sei.....não sei bem o pensamento deles. Mas talvez um pouco do que as pessoas pensam ser.....o que eu vejo neles é que eles tentam dar-se bem com toda a gente e fazem amizades com facilidade. (...) integram-se bem na nossa sociedade, também é uma característica minha...” (S. 71)

“Eu acho que acima de tudo importante é sentir que as pessoas são sinceras connosco (...) Não falamos desses assuntos, porque temos grandes diferenças de idade....eu tenho uma colega na minha turma que é praticamente da idade da minha mãe (...) Mas....de dia, posso dizer que as raparigas em geral da minha idade, na altura, também valorizavam muito isso, principalmente na amizade, porque os amigos contam-se pelos dedos, principalmente os sinceros.....” (S. 89)

Dada a heterogeneidade na faixa etária dos alunos adultos, uma aluna lembra que há colegas que são muito mais velhos do que ela, podendo condicionar os valores que se desenvolvem e salientam.

Outros valores são os materiais. Uma aluna aponta as dificuldades económicas que enfrenta a maior parte das pessoas que conhece; o mesmo assunto debate um aluno; já outro destaca a superficialidade que encontra na maior parte das pessoas que valorizam os aspetos materiais, pondo de parte outros valores ligados à amizade e à solidariedade; na mesma linha de ideias, outros alunos destacam a importância da ostentação e do consumo de bens materiais para a maior parte das pessoas.

Unidades de Registo - Valores Materiais – alunos adultos

“Que é difícil....principalmente para quem tem mais do que um filho (...) É muito complicado (...)” (S. 18)

“Se calhar é ganhar o dia a dia. (...) A subsistência. É difícil....” (S. 62)

“(...) talvez.....depois, as férias o Brasil e as diversões...(...) Para alguns, para os que podem, mas algumas pessoas (...) fazem aquele sacrifício, e depois sobra algum dinheirinho, fazem isso (...) há uma minoria (...) mais crítica, mas é o sustento do dia a dia e depois o espairecer...” (S. 62)

“Os valores, os valores são muito superficiais (...) são muito mais materiais (...) perde-se o sentido de amigo, perde-se talvez a interajuda entre as pessoas, dizer bom dia quando se passa na rua, quando cai algo no chão e levantar....(...) Sim. São materiais sem dúvida” (S. 65).

“... agora, dá-se muito valor às aparências (...) a parecer aquilo que não é, principalmente se mostra que tem poder, dinheiro (...) e se veste bem, ou se veste todos os dias uma roupa diferente ou se tem um telemóvel novo (...) dá-se muito mais interesse a esse tipo de aparências do que se dá (...) também depende das idades (...) do que se dá (...) ao relacionamento das pessoas, ao viver bem, ao ser mais importante, por exemplo” (S. 70).

“(...) Hoje, na juventude o que se nota é um viver a correr, apressado, sem....se gozar nada, sem se dar valor a nada porque é tudo dado como adquirido (...) ainda há exceções, mas o normal é este corre, corre, não se dá valor ao que se tem, pelo menos. (...) É o geral” (S. 70).

“(...) no meu grupo de amigos onde eu vivo, acho que é um pouco qualidade de vida, preocupam-se um pouco com isso, também carros, motas, também se preocupam com isso....com o trabalho, também são pessoas que em geral, todos trabalham e fazem para ter as coisas (...)” (S. 71)

Outros valores que também são apontados prendem-se com os valores relacionais. Assim, uma aluna destaca as questões ligadas às pessoas e aos Direitos Humanos como mais importantes, embora constata que o que mais vulgarmente encontra é o seu oposto, o desprezo por esses valores; para outro aluno a amizade é um valor que acha marcante; outra aluna salienta a empatia e a interajuda.

Unidades de Registo - Valores Relacionais – alunos adultos

“Os valores mais importantes na sociedade atual são os problemas (...) dos Direitos Humanos....da humanidade, a começarem a destruir tudo e não pensarem no amanhã, não pensarem no próximo (...) o querer ganhar muito dinheiro, (...) não pensar que estão a prejudicar as outras pessoas, isso é o que mais me preocupa na sociedade. (...) Sim, a falta de Ética” (S. 131)

“Acho que....uma pessoa ser verdadeiramente amiga da outra. Mesmo amiga. Ter consideração, olhar mais para o outro e não olhar só para nós. (...)” (S. 132)

“(...) Eu, no meu trabalho, poder dar um sorriso a uma velhota, ou ser simpática com ela, ou ajudá-la em qualquer coisa, por exemplo, a mim isso é mais do que eu recebo do que aquilo que eu dou. Para mim é mais importante isso, talvez pela idade. (...)” (S. 70)

Um aluno disserta longamente sobre aqueles que são para si, os valores que mais preza, como conhecimento e informação. Este discente acentua a importância desses valores e a forma como o têm orientado nas opções pessoais, inclusivamente na necessidade que sentiu de regressar à escola.

Unidade de Registo - Valores do conhecimento e da informação – Alunos adultos

“Eu....nunca orientei a minha vida por grandes objetivos materiais (...) fui sempre muito objetivo em relação ao estudo.....ao autoestudo, para desempenhar (...) a minha profissão e isso acabou por me trazer mais ou menos tudo o que eu tenho necessitado até agora. (...) de forma quase automática. Tive um empenhamento grande (...) na minha profissão e isso trouxe retornos materiais, mas nunca foi essa a minha principal preocupação. Sempre gostei de ter uma certa liberdade e....inclusive nunca subi o meu padrão de vida, mesmo podendo, mantive sempre uma certa distância em exteriorizar. Entendo que há duas formas (...) de enriquecimento, material e (...) interior, em termos de sabedoria. Tenho dado mais prioridade a esse, e é por isso que estou aqui. (...) É essencial e é a que se aposta hoje em dia nas empresas. Nenhuma empresa (...) quer um trabalhador que fique à espera que lhe pague mais para ele aprender. Hoje em dia é vital a pessoa que é interessada ir à procura do conhecimento para depois ter retorno. Não.....o pessoal pensa de outra forma. (...) nós, a sociedade humana integra-se numa coisa muito mais vasta e quando, mesmo que respeitemos todos os humanos, desrespeitamos o que está à nossa volta, vamos acabar (...) num esquema de ação-reação, acabar por agredir os próprios humanos novamente, e (...) nessa perspetiva, temos de ter uma visão alargada de respeito, desde os (...) recursos naturais que são inertes, até à mais pequena planta (...) ou animal....não estou a dizer que não nos devemos alimentar (...) o que eu estou a dizer é que o desaproveitamento e a destruição pela destruição sem qualquer nexo ou planeamento, o dia a dia, os ganhos e os lucros levam (...) a um consumo excessivo (...) as pessoas consomem muito mais do que deviam. Isso para mim hoje em dia é uma questão de valores o não consumir tanto.....exatamente porque estamos num planeta que tem recursos finitos (...) quando os países pobres (...) começarem a consumir mais, nós vamos ter de fazer sacrifícios, vamos ter de consumir menos. Os recursos na terra não são suficientes para toda a gente consumir como nós consumimos, isso (...) é uma das questões (...) que eu tenho meditado alguma coisa sobre isso” (S. 130)

Dois alunos optaram por nomear os valores que lhes parecem mais comuns nas pessoas e na sociedade à sua volta, apontando como o individualismo e o egoísmo se tornam

cada vez mais emergentes e avassaladores, não falando de si próprios nem dos valores que prezam.

Unidades de Registo - Individualismo – alunos adultos

“Os valores dominantes? O individualismo cada vez mais. Cada vez mais somos confrontados com o individualismo, cada vez mais se pensa no indivíduo e não na sociedade, e não na coletividade...ao fim e ao cabo, penso que....não, e cada vez mais se pensa....ainda há pessoas que tentam dar a volta e remar contra a maré mas acho que o número de pessoas que estão cada vez mais voltadas umas para as outras é tal, que as que tentam remar contra a maré até se sentem estranhas, sentem-se rejeitadas e parece que são de uma classe à parte. Cada vez mais há interesses por detrás para alguma coisa, monetários, interesses, o dar por dar acho que cada vez menos, e ainda acontece, eu sempre que posso, tento ajudar, porque as situações, cada vez mais as pessoas estão de pé atrás e mais desconfiadas e a fechar-se e isso leva-as cada vez mais a ser mais egoístas e cada vez mais...” (S. 63)

“(...) Acho que a sociedade hoje em dia olha cada um por si e ninguém olha no geral. Cada um faz por si, não faz....acho que devia ser uma sociedade que falasse mais com os outros. As pessoas olham muito para o seu umbigo” (S. 132)

Outros discentes salientam a relatividade existente nos valores que se defendem. Para um aluno, é muito difícil destacar que valores se salientam mais, já que as diferenças entre as pessoas que os consideram ou não, são muito significativas, assistindo-se a grande heterogeneidade de situações, opiniões e valores.

Outra aluna relata a situação decorrente das suas experiências de vida, como cidadã estrangeira a viver em Portugal. Para esta aluna, existem diferenças nos valores que encontra no seu país (a Roménia) e em Portugal.

Unidade de Registo - Relatividade dos valores

“Não sei.....é complicado.....porque depende das pessoas. Há pessoas que dão importância a tudo e a mais alguma coisa. E há outras que parece que perderam esse valor, perderam essa vontade (...)” (S. 64)

“Na minha terra por exemplo, é normal (...) as mulheres não pedirem, o divórcio. (...) Pedem, mas pedem menos. (...) Sim, Bucareste. Mas, por outro lado, não pedem talvez (...) por não ser necessário. Talvez. Eu conheci imensas pessoas que tiveram problemas em casamentos, só que depois há depois instituições de.....auxílio psicológico e isso, para o próprio casal e são quase gratuitas...quase, em termos de salário lá e isso, são mesmo gratuitas. E acho que é por isso, talvez. E depois também é aquela coisa dos jovens, eu reparei aqui em Portugal, por exemplo, na Bíblia às tantas diz-se que se deve ajudar o próximo, e os jovens, mesmo dos mais pequenos aos que já estão numa idade quase adulta, por exemplo, ninguém vê uma velhota na rua carregada de sacos, há sempre um jovem, mesmo que não a conheça, que leva os sacos....(...) E aqui não se vê muito essas coisas (...) Sim, e depois é preciso dizer que a Roménia é um país que evoluiu muito rapidamente, porque começou, desde quando ela teria entrado na União Europeia até agora que entrou, evoluiu imenso, imenso mesmo.....e depois é um país que foi comunista até há bem pouco tempo (...) E então....há aquele espírito de trabalhar em equipa e de fazer as coisas juntos e de não esconder nada de ninguém, os bairros.....o meu bairro por exemplo, é praticamente o Algarve inteiro...(...) E então toda a gente se conhece, todos sabem da vida uns dos outros, mas ninguém aponta o dedo, por outro lado, enquanto no meu prédio que é um prédio relativamente pequeno aqui em Faro, não se pode fazer nada sem o vizinho estar (...) a comentar de uma forma negativa (...) Mas eu acho que...vem muito do comunismo. Porque a minha mãe, por exemplo, é uma comunista enraizada e então ela diz sempre que, quando ela trabalhou aqui em Faro.....em Faro não, no campo, na apanha dos morangos, não se ajudavam, as mulheres não se ajudavam, e ela ajudava sempre, olha deixa lá, tu tens menos caixas, eu dou-te assim umas cinco e tu ficas com um número igual ao meu. (...) E depois é preciso ver que no comunismo havia dias em que por exemplo, a espécie da Câmara Municipal de uma cidade dizia, agora todos os da fábrica x vão trabalhar para fazer os passeios da rua tal e não recebiam nada por isso, mas iam, iam de bom grado, porque era....por outro lado, o estado dava casa, eu tenho uma casa na Roménia que é minha, dada pelo estado desde quando eu nasci. E (...) acho que havia condições.....também havia coisas que não eram cor de rosa, mas.....neste sentido do apoiar uns aos outros, de trabalharem muito juntos” (S. 89)

Alguns adultos optaram por falar das diferenças de valores que encontram entre os jovens e os mais velhos. Os alunos que se pronunciaram a este respeito encontram-se na faixa dos trinta e dos quarenta anos e falaram sobre valores que encontram em colegas mais jovens ou mesmo nos próprios filhos, e que aos seus olhos, são bastante diferentes daqueles que eles próprios manifestavam quando tinham essa idade.

Uma aluna considera que na sua época, os jovens comunicavam mais, debatiam e interessavam-se pelos assuntos, denotando alguma superficialidade e desinteresse nos jovens atuais, constatando como paradoxalmente, nunca os jovens tiveram acesso a tanta informação como na atualidade. Outra aluna fala do seu filho e das diferenças que encontra entre os seus próprios interesses pelo conhecimento e os dele, constatando que os jovens necessitam de desenvolver o raciocínio e a capacidade crítica. Já outro aluno destaca valores de alguns anos atrás, relatando uma situação e recordando o enorme autoritarismo e falta de diálogo entre gerações que então existia, predominando a mentalidade patriarcal como um valor que não se contestava. A esse propósito, o aluno denuncia o perigo que existe nas mentalidades saudosistas e nos valores assentes em pressupostos tradicionais.

Unidades de Registo - Como os adultos veem os jovens – alunos adultos

“(…) e se calhar não tocam....que existem certos temas, certos assuntos (...) para darem a opinião...porque há pessoas que (...) não pensam, não falam sobre este assunto ou sobre aquele...para certas pessoas mais novas ou que estão menos habituadas a debater (...) se calhar até ajuda bastante, porque eu lembro-me que nos meus tempos de estudante, nós falávamos de tudo e mais alguma coisa...agora nos intervalos, eu não vejo isso (...) acho uma grande diferença, mas também passaram (...) anos (...) eles são sempre adolescentes (...) Sim....e agora até têm acesso a muito mais informação do que nós tínhamos... mas não....falam de coisas mais... e (...) estes assuntos....estas....esta disciplina...se calhar, é aquilo que eu digo (...) se calhar, abre...abre um bocadinho....para terem a noção de que existem outras coisas (...) como é uma coisa que se trata dentro das aulas, acham que é chato...que é para os avós...(…) que é....treta...não sei (...)” (S. 18)

“(…) eu tenho um filho com 18 anos que está no 10º ano (...) e está com um curso técnico que tem uma disciplina que é Área de Integração....que é um bocadinho de Filosofia, Psicologia, História....e eu noto a resistência que ele...inicialmente, principalmente no início...queele fez à disciplina. A primeira expressão que ele utilizou foi “Oh mamã, mas que grande seca” e eu perguntei-lhe, “mas porquê, filho?” (...) e ele disse “A professora deitou um tema para o ar e queria que nós (...) o debatêssemos....e eu estive muito tempo calado até que ela me começou a obrigar a falar....”, e eu disse “mas ó Nuno, tu (...) não tens uma opinião, mesmo que não tenhas uma opinião formada, vais ouvindo a opinião de cada um e com isso tu até podes formar a tua opinião (...) o que ficou....o que eu analisei aqui foi que....como há bocadinho, eu falei que a disciplina de Filosofia devia ser iniciada no 9º ano (...) com as devidas adaptações curriculares às idades e isso tudo (...) para que quando chegassem ao 10º ano e (...) tivessem um contacto maior com a disciplina (...) não terem o choque e o cérebro deles...eles criarem hábitos de pensar, de raciocínio, que eu acho que o adolescente não tem agora....e não é só, o adulto também não tem....foi aquilo que eu senti. Eu até lia, eu tinha....e continuo a ter (...) hábitos de leitura, eu atualizava-me....mas o meu cérebro estava parado, exatamente como um corpo quando não faz ginástica....” (S.19)

“Agora vê-se muito do U-Tube e da questão do telemóvel e que.....são mauzinhos e não sei o quê. Eu, da lembrança do meu tempo, também não eram muito melhores.....é uma das coisas que não estão registadas em filme mas que também aconteceram e eu não sei...realmente existem aí muitas situações mas não sei se é pior (...) do que foi no meu tempo.....em relação ao tempo do estado novo (...) mas na altura havia muita repressão (...) eu tenho um tio que era maior e que o meu avô partiu-lhe o braço com o cabo de uma enxada e foi a tribunal e não só o meu avô não foi condenado a nada como o juiz o repreendeu (...) O filho era maior (...) o pai bateu no filho com o cabo de uma enxada e partiu-lhe um braço e o juiz ainda o repreendeu. (...) O filho, o filho (...) eu às vezes vejo as pessoas (...) eu pouco vivi no antigo regime mas realmente a juventude às vezes pode ter determinados excessos, mas a repressão que havia anterior (...) também tinha os seus excessos. Isto às vezes as pessoas como veem com um certo saudosismo, acho que também é um bocado perigoso, ou não têm todos os fatores em conta” (S. 62)

Da análise das respostas dos alunos adultos à questão sobre os valores sociais, destaca-se a heterogeneidade das respostas, algum desenvolvimento no relato de assuntos que os entrevistados consideraram relevantes e adequados e contando experiências. Denotou-se alguma dificuldade dos entrevistados em falar de si próprios, preferindo referir os outros à sua volta, acrescentando exemplos.

8.5.3. Valores sociais e Filosofia – alunos jovens e alunos adultos

Da análise comparativa dos dados recolhidos aos dois grupos de alunos, realça-se o seguinte:

- nos dois grupos, foram referidos os grupos de valores: *morais*, *sentimentais*, *materiais*, *relacionais* e de *conhecimento e informação*;
- os jovens apontam como valores morais, entre outros, a ética, o respeito, a honestidade, a vida, a liberdade, o empenhamento, a religião, a igualdade de expressão e a liberdade;
- os adultos designam como valores morais, essencialmente o civismo, a honestidade e a lealdade;
- nos valores sentimentais, os jovens e os adultos apontam a amizade, o amor e a família;
- no grupo de jovens, os valores materiais traduzem-se na aparência, nos objetos materiais e no consumismo;
- os adultos consideram os valores materiais essencialmente superficiais e também ligados aos objetos e ao consumo;
- aponta-se *relatividade dos valores* nos dois grupos de alunos;
- no grupo de alunos adultos, realça-se a menção ao *individualismo* como valor;
- um tema que aparece apenas no grupo dos adultos, é *como os adultos veem os jovens*, resultantes do seu olhar enquanto adultos, destacando as diferenças e as semelhanças que encontram;
- uma aluna, sendo ainda jovem, frequenta aulas no ensino noturno, destaca diferenças entre os valores dos colegas da sua idade que foram da sua turma no ensino diurno no ano anterior, e aqueles que presentemente são seus colegas e que são da idade dos seus pais;
- no grupo de alunos jovens, existem subcategorias que não aparecem no grupo de adultos: *Valores que seriam desejáveis*, *Diversidade dos valores* e *Papel da Filosofia*;

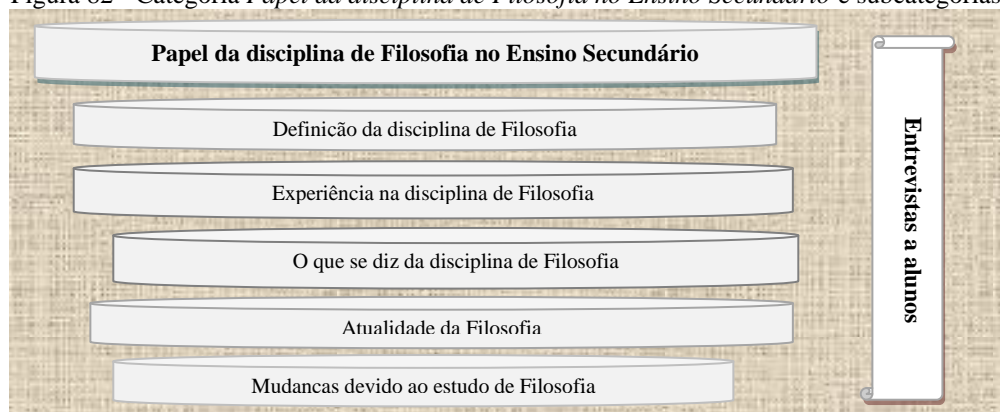
- alguns jovens questionam a pergunta sobre valores sociais, enquanto outros não sabem ou não respondem.

8.6. Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário

Nesta categoria, integram-se várias subcategorias, como se apresenta na figura 82.

As subcategorias relacionam-se com assuntos tratados no capítulo referente à análise das entrevistas a professores. Assim, no desenvolvimento de cada uma delas, faz-se a respetiva articulação com os pontos ou subpontos do capítulo 7, onde também são tratados, mas na perspetiva dos professores.

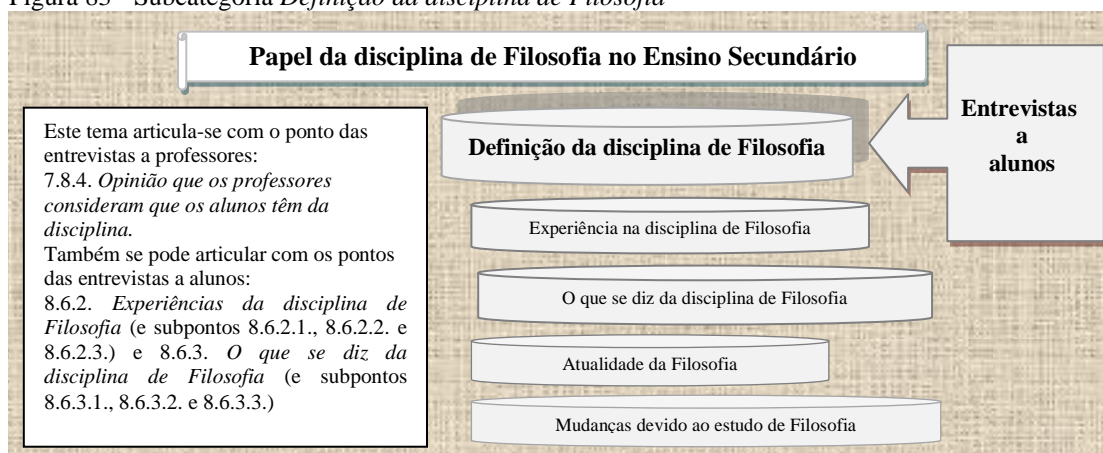
Figura 82 - Categoria *Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário* e subcategorias



8.6.1. Definição da disciplina de Filosofia

A subcategoria *Definição da disciplina de Filosofia* enquadra-se na categoria *Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário*, sendo a primeira de quatro, tendo resultado das respostas dadas pelos alunos jovens e pelos adultos.

Figura 83 - Subcategoria *Definição da disciplina de Filosofia*



As respostas que os alunos deram foram múltiplas, permitindo diversidade de adjetivações, apresentando-se nos pontos seguintes (8.2.1.1. e 8.2.1.2). Da análise da figura anterior, constata-se a correspondência entre estes assuntos e os que são tratados no capítulo 7, na perspetiva dos professores.

8.6.1.1. Definição da disciplina de Filosofia para alunos jovens

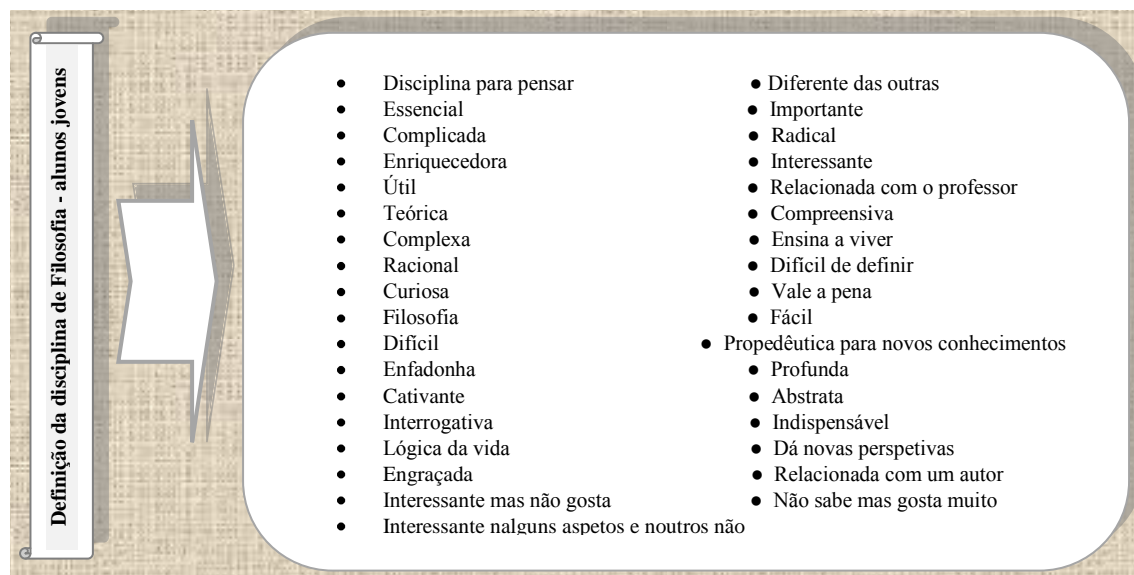
A questão colocada aos alunos pedia-lhes que definissem a disciplina de Filosofia numa frase ou numa palavra e que o fizessem de forma resumida. Pretendia-se saber a opinião que tinham desta disciplina, de forma que fosse praticamente sucinta e imediata, através de uma definição.

Dos 106 inquiridos, 12 declararam que não sabiam e 6 não responderam.

As respostas dadas pelos restantes alunos (88 sujeitos) são múltiplas e diversas, dando à disciplina de Filosofia categorizações muito diferentes.

A figura 84 ilustra as definições que os alunos jovens deram da disciplina de Filosofia, num total de 35.

Figura 84 - Subcategoria *Definição da disciplina de Filosofia* - alunos jovens



A frequência das unidades de registo apresenta-se no quadro 93, permitindo a comparação entre o número maior e o menor dos alunos que deram as mesmas definições. Da sua análise, retiram-se conclusões:

Muitos alunos jovens definem a Filosofia como uma *Disciplina para pensar*. São dezanove os discentes que referem a ligação existente entre a disciplina de Filosofia e o pensamento, articulando uma coisa e a outra, considerando que a função principal desta disciplina é a preparação para o pensamento e o conhecimento, o desenvolvimento da atividade reflexiva e a capacidade para pensar melhor.

Alguns alunos destacaram a importância da reflexão, como forma de fazer pensar e da autonomia individual como resultantes do contacto com esta disciplina, reforçando assim a sua importância:

“(...) é uma disciplina que nos permite refletir ...(...)ajuda-nos (...) a compreender melhor o sentido (...) das palavras (...)” (S. 15) ; *“Dá que pensar. É uma disciplina que dá que pensar (...)”* (S. 30) ; *“(...) eu acho que é uma disciplina que nos ajuda a raciocinar com mais clareza sobre as decisões que temos de tomar”* (S. 84).

Quadro 93 – Unidades de Registo - *Definição da disciplina de Filosofia* - alunos jovens

Unidades de Registo: <i>Definição da disciplina de Filosofia</i>	Frequência
Disciplina para pensar	19
Diferente das outras	10
Essencial	7
Importante	3
Enriquecedora	3
Interessante	6
Útil	3
Relacionada com o professor	2
Teórica	2
Compreensiva	2
Complexa	3
Ensina a viver	3
Curiosa	1
Complicada	1
Radical	1
Racional	1
Vale a pena	1
Filosofia	1
Fácil	1
Difícil	1
Propedêutica para novos conhecimentos	1
Profunda	1
Cativante	1
Enfadonha	2
Abstrata	1
Interrogativa	1
Indispensável	1
Lógica da vida	1
Dá novas perspetivas	1
Engraçada	2
Calma e tranquila	1
Relacionada com um autor	1
Interessante mas não gosta	1
Não sabe mas gosta muito	1
Interessante nalguns aspetos e noutros não	1
Difícil de definir	2
Não sabe	12
Não responde	6

Para uma aluna, embora pareça que as questões filosóficas já são conhecidas, esta disciplina organiza e estrutura as ideias e as questões:

... acho que é uma disciplina que nos obriga a pensar sobre uma coisa que nós já sabemos, mas é uma coisa que nós fazemos todos os dias e....e sem pensar, mas que com a Filosofia, a partir do momento em que nós estudamos Filosofia, ficamos a saber que o que estamos a fazer afinal tem uma razão, tem um nome, tem uma....uma explicação, uma definição... (S. 33)

Outro aluno salienta a importância desta disciplina para si próprio, mormente as opiniões díspares que por vezes o rodeiam.

... Definir? (...) já deparei com vários textos que perguntam para que é que serve a Filosofia, porque é que tem de contar para a nossa nota (...) acho que tem tido influência para gostar de Filosofia, para a entender. A Filosofia tem....acho que é importante (...) para pensarmos por nós próprios, não termos um livro com respostas, fazermos nós o nosso livro, com as nossas respostas.....é importante ter....aprendermos a ter a nossa própria opinião..... (S. 40)

Outros alunos respondem de forma bastante resumida, quase telegráfica, embora clara:

“(...) Filosofia, acho que já traz consigo a sua definição, é o pensar, o amor ao pensar.....é....coisas assim.....” (S. 67)

“Amor à sabedoria” (S. 69).

“Amor à sabedoria” (S. 98).

“.....Pensamento.....reflexão....inclusive pensa nalgumas coisas que nós achamos normais no dia a dia mas quando estamos na disciplina, passamos a ver de outra maneira” (S. 75).

“Filosofia....eu acho que a Filosofia é o conjunto das situações, digamos assim, que nos ajudam a pensar melhor e a aprender a viver com os nossos problemas e com o nosso quotidiano.....” (S. 88)

“Como é que eu defino a disciplina? (...) é uma disciplina diferente e que nos leva a pensar.....” (S. 99)

“Filosofia? (...) Filosofia é...é para refletir, é para saber pensar.....” (S. 102)

“É pensativa. Faz-nos pensar” (S. 110).

“(...) numa frase.....é uma disciplina pensante. Disciplina pensante” (S. 115).

“Como defino esta disciplina? Uma disciplina de reflexão” (S. 118).

“Como é que defino? (...) É uma disciplina mais para pensar” (S. 134).

“(...) baseia-se no pensamento. (...)E na atitude e na Lógica e na personalidade” (S. 53).

“Filosofia.....é saber (...)” (S. 100)

“Numa frase....cultura geral” (S. 108).

A percepção que a Filosofia é uma disciplina **Diferente das outras** está patente em 10 entrevistados. Esta disciplina é diferente mas de forma positiva, reconhece um aluno:

“(...) sinceramente, é boa, abre os horizontes.....abre os nossos horizontes...” (S. 27)

A definição da Filosofia como muito abrangente e por isso mesmo diferente, é dada por outra aluna:

“Muito vasta, muito larga....” (S. 31)

Para outra discente, é uma disciplina que ajuda e orienta as pessoas:

“É uma disciplina que nos ajuda quando sabemos o que estamos a dizer e a pensar. Eu acho que é bom, é produtivo....” (S. 32)

Outros inquiridos manifestaram estupefação e encanto com uma disciplina tão diversa e original que revolucionou tudo, de tal forma que quem ainda não a experimentou não sabe o que o espera.

“É uma disciplina básica.....eu acho que é diferente das outras....é mais reflexão, nós próprios, não só de pensar, de ver o que está no livro, é levar-nos a ter uma atitude, refletirmos sobre as coisas que estão à nossa volta.....” (S. 28)

“Eu acho que é...a pessoa tendo....antes...não tendo ainda experimentado a disciplina, a pessoa tem de ir com a mente aberta para ver algo novo.....temos que ir dispostos a....a aprender e a ouvir. Temos que.....nessa disponibilidade, acho que é bastante interessante!” (S. 29).

Outro aluno desenvolveu uma reflexão algo confusa acerca da liberdade da expressão, manifestando o seu agrado pelo facto de ser a Filosofia a causa desse desenvolvimento.

(...) Filosofia....é uma disciplina diferente das outras.....porque.....abrange aquilo que é o nosso pensamento, aquilo que é a filosofia de cada um, aquilo como a....como.....como a Filosofia tem evoluído até hoje...como antigamente não se podia pensar (...) que se pudesse estudar a Filosofia e por muitas pensarem o contrário, por isso é que nós hoje a estudamos, porque houve (...) muitos filósofos revolucionários que...que transmitiram ideias diferentes e é isso que é importante, podermos conhecer ideias diferentes..... (S. 54)

Outros alunos comparam a Filosofia a outras áreas disciplinares, mostrando-se encantados com as características filosóficas que se lhes apresentam como um manancial de possibilidades:

(...) diferente. Acho que é uma disciplina completamente diferente. (...) eu estou muito habituada (...) por exemplo, à Biologia ou à Físico-Química em que as coisas são assim...e ali não, ali podemos ter perspetivas diferentes e encarar o mesmo assunto, a discuti-lo, e isso acho que também é (...) a parte boa da Filosofia” S. 66; *“Quando a gente veio para o 10º ano vimos logo que é uma disciplina completamente diferente de todas as outras que a gentes estávamos habituadas a ter...”* (S. 80)

Outra definição da Filosofia assenta na diferença que é muitas vezes interpretada como excentricidade.

“(...) todos os filósofos são pessoas que ousam ser diferentes e de certa forma excêntricos. Tentam explorar as suas teorias de maneira diferente” (S. 73)

Assumir a Filosofia como uma disciplina diferente das outras não impede que a considerem de forma positiva, acentua outro aluno:

“Diferente (...) é positivo, é positivo.....(...) É” (S. 46).

São 7 os alunos que definem a disciplina de Filosofia como **Essencial**.

“Essencial (...) Essencial” (S. 43).

“Essencial.....acho que é essencial para todos nós, pois ajuda muito a evoluir a sua mentalidade.....” (S. 47)

“(...) como defino.....é essencial.....acho que sim....(...) Acho que sim” (S. 56).

Uma discente reflete sobre a necessidade da Filosofia na adolescência e a sua importância para os jovens:

“Filosofia? (...) é difícil definir, só que eu acho que é extremamente importante parae ainda por cima na idade, que é a idade em que se começa, que é os quinze, dezasseis anos, que é a idade em que nós começamos a ter mais as tais crises de identidade e isso tudo, acho que (...) é essencial para nos enquadrar no mundo. (...) Mas eu sou um bocado suspeita porque eu adorava Filosofia” (S. 59).

Outra aluna considera que, além de essencial, a Filosofia também é boa, pois ajuda a desenvolver as pessoas:

“É boa.....(...)...acho que é essencial (...) para o nosso crescimento, para o nosso desenvolvimento” (S. 44).

Para uma outra aluna, esta disciplina é definida como necessária, sem mais desenvolvimentos:

“Necessária” (S. 72).

Um aluno desenvolve num raciocínio de alguma complexidade, a defesa da necessidade da Filosofia para a construção do sujeito no futuro, embora não se esqueça de referir o imenso labor que daí resulta. Para este sujeito, a Filosofia é necessária mas também é cansativa e implica esforço e organização de ideias e pensamentos. Esta consideração termina com a constatação de que vale a pena todo este esforço em nome do desenvolvimento reflexivo dos alunos, pois a Filosofia tem aplicações no futuro.

“É cansativa e....é preciso esforço e trabalho (...) para poder alcançar pensamentos e....porque na maior parte das vezes, nós temos de olhar para a teoria ou a maneira de pensar, ou a linha de pensamento e refletir sobre o que nós pensamos e....dizer, mas também tivemos de saber as outras opiniões para contrapor e ver as relações e as correlações (...) acho que (...) para mim, é essencialmente trabalho. (...) vale.....vale, porque para o futuro é uma coisa fundamental que nós precisamos de ter” (S. 36).

A disciplina de Filosofia é considerada **Importante** para 3 alunos inquiridos.

“Acho que é importante....para nos fazer abrir os olhos um bocadinho para além daquilo (...) que nós pensamos. Ver outras maneiras de pensar, outras opiniões. Acho que é importante...” (S. 23)

“(...) é...é boa....é boa.....leva-nos a pensar” (S. 35).

“Acho que é importante, acho que (...) nos ajuda como pessoas, sobretudo a nós jovens, a crescer e a pensar....melhor sobre as tais coisas que eu digo que estão um bocado esquecidas na nossa mentalidade” (S. 85).

Desta análise, constata-se a justificação destes adjetivos por parte de alguns alunos, já que não se limitam a caracterizar a disciplina numa palavra ou frase apenas, a maior parte deles preocupando-se em justificar porque a consideram assim.

Mesmo quando a adjetivação poderia parecer pouco simpática à primeira vista, como é o caso da aluna que considera a Filosofia uma disciplina **Complicada**, a justificação que seguidamente se apressa a completar, contradiz o seu aspeto menos positivo: a Filosofia

é complicada, embora essa complicação se revele uma característica positiva que atempadamente será causadora de alegrias e conhecimentos:

“É uma disciplina complicada....(...) Complicada porque puxa muito pelo nosso intelectual...(...) Bastante. (...) É bom.... Porque as coisas...costuma-se dizer que as coisas que dão trabalho....neste caso, a pensar, dão sempre frutos....(...) Frutos neste caso, a longo prazo” (S. 12).

A definição da Filosofia como **Radical** deve-se provavelmente ao conhecimento do aluno dos conteúdos do 10º ano⁵⁶⁴, estando esta definição não muito distante daquelas que se apresentam em alguns manuais:

“(...) a disciplina de Filosofia....é. (...) é a disciplina que...nos faz...ir até à... à origem (...) das coisas, de quase tudo....ajuda-nos a dissecar as coisas...(...) pensar....estar a ver o porquê das coisas....” (S. 13)

São três os alunos que definem a Filosofia como **Enriquecedora**, justificando essa escolha através do alargamento de horizontes que a disciplina propicia, dando aos que a estudam e desenvolvem um leque de possibilidades cognitivas e reflexivas que é considerável.

A Filosofia é enriquecedora - Unidades de Registo

“Enriquecedora. (...) Porque acho que é uma disciplina que está sempre em constante mudança, acho que...todos os dias, prontos, é uma maneira de dizer, acho que constantemente se fazem descobertas mesmo a nível de Filosofia e do homem, acho que é uma....uma disciplina que está em bastante expansão” (S. 58).

“É complicado descrever numa só palavra ou numa só....numa só frase.....mas acho que é bom (...) para os jovens da nossa idade, porque nos faz ver, faz-nos pensar sobre matérias que são importantes para o nosso ser e para a nossa sociedade, faz-nos ser mais....sociáveis, mais cívicos em termos de pensar. Em assuntos, no caso do aborto, nós estivemos a discutir, discutimos bastante (...) na parte da Bioética, estivemos a discutir bastante e conseguimos ver ideias que pessoas que não conversavam sobre estas coisas chegaram ao ponto de....ah, se calhar até tens razão, porque é bom haver esses debates e as pessoas que não têm esses debates em casa podem ter em Filosofia, na disciplina. (...) acho que é bom para a sociedade” (S. 78).

“(....)....como é que defino....numa palavra...(...) Interessante. Enriquecedora. Acho que é a palavra, enriquecedora. Acho que é a palavra que define melhor a disciplina” (S. 105).

A Filosofia é definida como **Interessante** por seis alunos. As justificações não são muito desenvolvidas. Dois alunos definem-na apenas dessa forma, “*Interessante*”, sem mais explicações.

Outros alunos já justificam, relacionando os conceitos e os métodos utilizados pela Filosofia com a vida e os problemas:

“É diferente, pelo método que utilizamos e acho que também é interessante” (S. 82).

“Interessante, acho que o que damos nas aulas realmente ajuda-nos no dia a dia e vemos certos temas que demos na aula e que são bons temas para falarmos em conjunto e termos debate pormos as ideias que temos e relacioná-los com as ideias” (S. 83).

“(....)....muito interessante, muito...é ótimo saber que podemos pensar e que há várias soluções para os problemas...” (S. 96)

⁵⁶⁴ No 10º ano, efetivamente, na unidade inicial, *Iniciação à Atividade Filosófica*, esta é muitas vezes definida na sua especificidade, como disciplina radical.

A Filosofia aparece como uma disciplina interessante e da qual se gosta:

“.....No mínimo interessante. (...) Eu gosto” (S. 81).

A **Utilidade** da Filosofia é referida por três alunos que a definem dessa forma⁵⁶⁵.

“(...) é útil, eu defino como útil. (...) É útil (...) (S. 126)

Outros dois alunos adiantam a importância dessa utilidade, pois permite desenvolver capacidades e aproveitar ideias para a resolução dos problemas práticos da vida.

“Útil.....(...).....é uma disciplina em que é preciso muito cuidado, muita concentração, e é preciso entrar num estado em que se está disposto a pensar sobre os assuntos, porque senão, não funciona. (...).....é útil....” (S. 34)

“(...) é útil, é.....às vezes ajuda a clarificar um bocadinho as coisas na nossa cabeça, ao contrário do que se pensa” (S. 86).

Alguns alunos veem esta disciplina como **Relacionada com o professor**⁵⁶⁶. Dois entrevistados definiram-na dessa forma, como se o professor fosse responsável pelo modo como os discentes a apreendem e relacionam com a sua vida e os seus problemas. Para um aluno, a Filosofia associa-se a uma boa experiência porque se relaciona com o professor.

“Filosofia....(...) eu tenho uma boa experiência com Filosofia, porque sempre gostei também muito do nosso professor, era um professor exigente, mas um bom professor. E penso que é uma disciplina que nos desenvolve muito e foram agradáveis a experiência que eu tive, também muito em parte pelo professor que tive” (S. 68).

Outra entrevistada define esta disciplina como recorda ter-lhe sido dito pelo seu professor de Filosofia:

“(...) vou utilizar (...) uma frase que (...) foi a nossa professora que me disse. Filosofia é no fundo o confronto entre o senso comum e o bom senso, talvez seja a luta contra o pensamento acrítico, digamos assim” (S. 135).

Dois alunos definem a Filosofia como disciplina **Teórica**, provavelmente como forma de caracterizar a atividade cognitiva e reflexiva:

“Teórica e....tem muito a ver com o ser da cada pessoa, com o íntimo de cada pessoa.....” (S. 37)

“(...) é uma disciplina teórica, não é como Educação Física, não é como Desenho, é mais teoria (...) acho que deve ser ensinado....não deve ser imposto aos alunos mas sim ensinado, o que é que as pessoas antes de nós pensaram, mas dá também espaço aos alunos (...) para expor as suas próprias ideias. E.....acho que é uma disciplina onde não há certo nem errado, há só maneiras diferentes de pensar” (S. 38).

⁵⁶⁵ Adiante encontrar-se-á uma categoria propositadamente intitulada *Utilidade* da Filosofia, a qual se refere às respostas dadas pelos alunos à questão sobre se a Filosofia é ou não útil. Aqui, a referência à utilidade tem a ver com a definição que alguns alunos consideraram ser a da Filosofia.

⁵⁶⁶ Também neste caso, não está a ser feita referência ao papel do professor de Filosofia, que constitui outro tema que foi explorado com os alunos e do qual adiante se apresentam comentários.

De forma sucinta, este último aluno concilia na sua definição de Filosofia, a dimensão teórica com a sua necessidade e a importância, quer dos pensamentos dos filósofos, quer da reflexão pessoal sobre os assuntos.

A Filosofia é **Compreensiva** para duas discentes:

“(...) a Filosofia, compreensão (...) talvez compreensão saber falar, saber compreender....” (S. 45)

“A Filosofia? (...) primeiro é estudar aquilo que outras pessoas (...) já estudaram e conclusões que já tiraram e depois (...) é tentar compreender as coisas.....” (S. 91)

Esta última aluna considera também a Filosofia na sua dimensão de historicidade, seguindo-se-lhe a dimensão compreensiva.

A **Complexidade** é referida por três inquiridos. Uma aluna define-a apenas como “Complexa”.

Outra discente salienta a sua importância, apesar da complexidade:

“(...) acho que é uma disciplina complexa (...) é importante.....” (S. 120)

Já outra aluna refere a complexidade da Filosofia como necessária pois leva a pensar e a problematizar, mesmo que as vantagens só se percecionem muito mais tarde:

“É uma disciplina complicada...(...) Complicada porque puxa muito pelo nosso intelectual...(...) Bastante. (...) É bom.... Porque as coisas...costuma-se dizer que as coisas que dão trabalho....neste caso, a pensar, dão sempre frutos...(...) Frutos neste caso, a longo prazo” (S. 12).

Para três inquiridos, a Filosofia **ensina a viver**, realçando desta forma, a necessidade e a importância de uma disciplina com esta especificidade, parecendo-lhes que é condição fundamental para viver melhor:

“(...) eu acho que a Filosofia é aprender a viver” (S. 94).

“Uma ajuda para a nossa existência” (S. 121).

“(...) eu acho que é a disciplina do pensamento, da vida, a disciplina de tentar perceber como é que devemos viver melhor, temos a opção daquilo que é a nossa vida...” (S. 124)

Muitos jovens definiram a Filosofia de forma única, diferente das definições apresentadas pelos colegas. Desta forma se revela a multiplicidade de definições da Filosofia e a capacidade dos alunos de a apresentarem como diferente de outras disciplinas, sendo marcante e especial.

Outra definição considera que a Filosofia é **Racional**:

“Acho que....numa palavra? Racionalidade” (S. 123).

Difícil de definir “Defino-a.....é difícil definir. No próprio programa em si, não (...) é uma ciência, não é uma arte, não é nada do que....é aquilo que nos ensina como analisar, pensar...seja o que for” (S. 22).

A dificuldade manifestada pela última aluna de definir a Filosofia, leva-a afinal a várias adjetivações, começando por explicar aquilo que ela não é. Para esta entrevistada, a

Filosofia é difícil de definir, ainda que se mova entre tantos conceitos, e talvez precisamente por isso.

Outra aluna considera que a pergunta sobre a definição desta disciplina é difícil:

“.....Ai.....(...) *Esta é um bocadinho mais difícil*” (S. 55).

Outra definição da Filosofia classifica-a como **Curiosa**:

“*Curiosa.....*” (S. 42)

Para outra aluna, a Filosofia **vale a pena**:

“(...) *acho que é algo que vale a pena, vale a pena mesmo, acho que é interessante, sem dúvida*” (S. 74).

A Filosofia é definida simplesmente como **Filosofia**:

“(...) *Filosofia.....*” (S. 77)

Para um aluno, a Filosofia é **Fácil** porque apela à autonomia e ao pensamento próprio e individual:

“*Filosofia é uma disciplina....é fácil, temos que puxar pela cabeça, e que não é assim nada que a gente tenha que estudar (...) porque, ao contrário de algumas disciplinas, não é tão.....secante. A gente não tem de estar sempre a marrar, a estudar ali e ver exatadamente como é que é, podemos dar mais a nossa opinião, é mais pela nossa cabeça, é uma coisa assim boa para a gente, porque podemos usar a nossa cabeça e vemos as ideias dos outros e a gente pode aplicar as nossas.....*” (S. 79)

Contudo, para outro aluno, a Filosofia já é **Difícil**:

“(...) *difícil....*(...) *De compreender, às vezes, depende da matéria. (...) Depende (...) se estamos dentro do assunto, na sociedade, mais ou menos. Mas de resto.....não...*” (S. 51)

A Filosofia pode ser **Propedêutica para novos conhecimentos**:

“(...) *Para mim é algo (...) que nos ajuda (...) a novos conhecimentos. E....nos vai ajudar futuramente (...) para o nosso trabalho, dialogarmos, tudo....*” (S. 52)

A Filosofia é vista como disciplina **Enfadonha** para outro aluno (S. 104).

A Filosofia também pode ser **Aborrecida mas boa**:

“(...) *eu acho um bocado aborrecida, mas também.....é boa por um lado....*(...) *ajuda-nos a compreender (...) o que se passa.....e como devemos agir perante o que se passa.....*” (S. 24).

A ambiguidade da resposta deste aluno considerando que a Filosofia também é aborrecida, salienta ao mesmo tempo a sua necessidade e importância para a formação. O que parece contraditório não o é afinal, pois o aluno revela um sentimento que é comum e que passa pela constatação das dificuldades e do trabalho que dá a aprendizagem de qualquer coisa, embora simultaneamente também encontre as vantagens que decorrem desse processo.

Apresentam-se outras definições da Filosofia, todas representadas apenas por um aluno: a Filosofia é **Profunda** (S. 90) e **Cativante** (S. 92), havendo quem a considere **Abstrata** (S. 106).

A Filosofia é apresentada como **Interrogativa** (S. 103) e **Indispensável** (S. 109), **Lógica da vida** (S. 125), que **dá novas perspetivas** (S. 119). Dois alunos definem-na como **Engraçada**: (S. 113) e (S. 122).

Um aluno define-a como **Calma e tranquila** e justifica a sua escolha:

“Como é que defino? (...) Calma....(...) É uma disciplina que é preciso muito silêncio (...) para se perceber....(...) e se não houver, é confusão. Se não se perceber logo ao princípio, quando se chega ao fim (...) não se percebe nada. (...) Tranquila.....mesmo” (S. 50).

Para outro discente, a Filosofia está **relacionada com um autor** que estudou, provavelmente em Psicologia e não em Filosofia, embora o relacione com esta disciplina:

“Esta disciplina como estar perto do Freud mais ou menos.....às vezes penso que a Filosofia tem a ver com (...) Freud, apesar de ele ser da psicanalítica, às vezes penso que a Filosofia vai para o Freud.....” (S. 76)

Uma aluna considera **Interessante mas não gosta**, embora se atrapalhe ao tentar explicar melhor:

“(...) eu acho interessante, só que eu não gosto, não....não.....não.....” (S. 101)

Contrariamente a essa aluna, já outra afirma que gostaria de ter mais conhecimentos de Filosofia, dizendo que gosta muito, **Não sabe mas gosta muito**:

“Não sei como definir, mas só sei que é bem legal (...) tenho gostado de falar (...) coisas que eu não sabia e algumas pessoas famosas que eu nem sabia que existia.....” (S. 111)

A Filosofia é ambivalente para outro entrevistado, que a define como **Interessante nalguns aspetos e noutros não**, salientando que os temas estudados na Dimensão Ética e Política são importantes, embora não sinta necessidade de abordar outros assuntos:

“Depende, há aspetos que são interessantes, mas há outros que na minha opinião, não faziam falta (...) há certas coisas que acho interessantes nós sabermos para o nosso desenvolvimento psicológico e mental (...) Por exemplo, o tema da democracia e da liberdade e...acho que nos ajudou um bocado a pensar sobre algumas atitudes que devemos ter (...)” (S. 114)

Dois alunos - (S. 51) e (S. 24) - consideram que, caso não tivessem estudado a disciplina de Filosofia seriam exatamente como são e há uma aluna (S. 33) que confessa que a Filosofia a mudou.

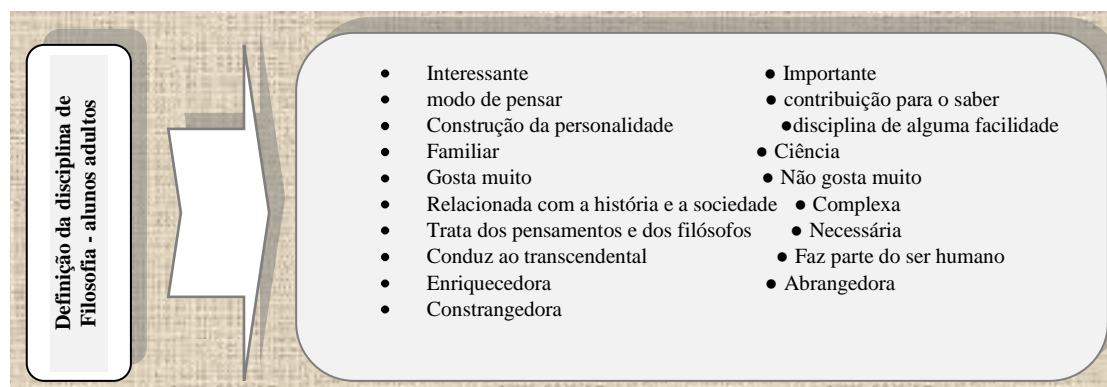
8.6.1.2. Definição da disciplina de Filosofia para alunos adultos

A questão colocada aos alunos do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis pedia que estes definissem a disciplina de Filosofia numa frase ou numa palavra, desde que fosse resumida, pretendendo-se saber qual era a opinião que tinham

desta disciplina. Dos 30 inquiridos, 3 declararam que *não sabiam* ou consideraram que era *muito difícil* definir esta disciplina e um deles (S. 7) não respondeu a esta questão.

As respostas dadas pelos restantes alunos (26 sujeitos) são múltiplas e diversas, dando à disciplina de Filosofia categorizações muito diferentes e por vezes até opostas. A figura 85 dá conta dessa diversidade:

Figura 85 - Definição da disciplina de Filosofia para alunos adultos



De forma semelhante à que se procedeu com os alunos jovens, também para os adultos, a contagem do número daqueles que atribuíram as características apontadas é apresentada no quadro 94, permitindo a comparação entre o número maior e o menor das definições atribuídas pelos alunos.

Quadro 94 – Unidades de Registo - *Definição da disciplina de Filosofia* - alunos adultos

Unidades de Registo	Frequência
Interessante	6
Importante	7
Modo de pensar	4
Contribuição para o saber	4
Construção da personalidade	1
Disciplina de alguma facilidade	1
Familiar	1
Ciência	1
Gosta muito	1
Não gosta muito	1
Relaciona-se com a história e a sociedade	1
Complexa	1
Trata dos pensamentos e dos filósofos	1
Necessária	1
Conduz ao transcendental	1
Faz parte do ser humano	1
Enriquecedora	1
Abrangedora	1
Constrangedora	1
Não responde	1
Não sabe ou considera que é difícil definir a disciplina	3

Esta disciplina é vista como *interessante* para 6 adultos e alguns deles aproveitam para a caracterizar como diferente de todas as outras.

“É uma disciplina muito bonita que utiliza métodos bastante racionais e bastante críticos e isso é bastante benéfico...acho que é uma disciplina muito interessante e muito bonita” (S.10).

“(...) como é que eu defino a disciplina? Posso dizer que é gira...é gira no sentido em que é interessante...” (S. 18)

“ (...) defino como uma disciplina muito interessante, porque nós nas outras disciplinas temos uma matéria para dar e chegamos ao fim daquela matéria, e (...) não há grande evolução, enquanto que na Filosofia, não, há muitos, muitos, muitos conceitos para...para estudar, para falar (...) nunca acaba, nunca, são temas que nunca acabam. Podemos discutir vários temas na Filosofia que nunca, nunca chegam a acabar, nunca têm fim” (S. 131).

Para outro adulto, a disciplina de Filosofia é **“Interessante, esclarecedora”**.

A disciplina é considerada **importante** para outros alunos que reforçaram esse facto, explicando a sua necessidade para todas as pessoas:

“(...) é uma disciplina... é importante... penso que a Filosofia é importante para entendermos...(...) os outros e.. a natureza e ...o mundo e os comportamentos e penso que a Filosofia aplica-se (...)... todas as áreas” (S. 6).

“(...) uma disciplina importante (...) é uma disciplina que...é uma disciplina que deve existir....é uma disciplina (...) que não devia acabar (...) Não devia acabar” (S. 17).

“Acho que é mais um conhecimento (...) uma coisa importante.....tem alguma importância em todos nós” (S. 64).

A Filosofia é apresentada como um **modo de pensar** para quatro alunos que justificam essa definição com a sua importância na formação do pensamento das pessoas e no desenvolvimento da capacidade reflexiva.

A Filosofia é um modo de pensar - Unidades de Registo

“Filosofia é um modo de pensar. Um modo de pensar” (S. 61).

“ (...) uma maneira de integrar as minhas opiniões e os meus conhecimentos (...)” (S. 62)

“ (...) é importante para desenvolver o pensamento das pessoas, para desenvolver a maneira de pensar, a maneira de estar (...)” (S. 117)

“A Filosofia é uma disciplina que nos ajuda a refletir...em tudo” (S. 8).

Quatro alunos apontam a Filosofia na sua esfera de **contribuição para o saber**, que questiona e abre horizontes. Para um deles, se a Filosofia é de difícil definição, não o será a sua enorme capacidade de despertar para o saber:

“A disciplina de Filosofia (...) .não será fácil de definir.... em concreto o que é a disciplina de Filosofia (...) segundo o que eu estudei e o que me parece é que realmente (...) é uma disciplina que, não é uma ciência (...) mas não procura dar as respostas a (...) todos os casos que trata (...) é uma disciplina (...) que (...) ...persiste na tentativa de dar (...).....um contributo mais vasto...(...) ...para o saber” (S. 20).

O mesmo aluno ainda acrescenta, exemplificando como compara a Filosofia com as outras ciências, reservando à primeira o papel abrangente e globalizante do saber:

“(...) conhecimento, conhecimento, talvez darão as ciências, não? Darão as ciências....mas ensina-nos talvez (...) a ter o conhecimento (...) Ou a discernir o que é certo do que é errado, a ter uma visão (...)....mais ampla (...) sobre tudo o que nos rodeia....dessa realidade” (S. 20).

A abertura ao conhecimento como apanágio da Filosofia é apontada por dois outros discentes:

“(...) eu acho que é uma disciplina que ajuda a...a abrir....” (S. 18)

“(...) para o ser humano aprende... quem tem capacidade de aprender, aprende, evolui (...)” (S. 3).

De acordo com um aluno, a Filosofia apresenta-se como modo de estar e aprender conceitos, conhecimentos e ideias que são importantes e formativos para as pessoas, contribuindo para a abrangência dos saberes.

Esta disciplina é uma disciplina que nos dá.....conhecimentos para estarmos no mundo à nossa maneira. (...) nós podemos seguir outros, como seguíamos antes ou seguir outros, mesmo não seguindo até aqui, mas ficamos com bases para podermos traçar (...) o nosso caminho e tomar as nossas decisões, ficamos mais preparados para, quando chegamos a um cruzamento, decidir melhor, essa (...) é a minha opinião. (...) em termos (...)....de avaliar as coisas (...) toda a parte de esquema lógico que fizemos de validação (...) isso levado no dia a dia de forma automática, isso ajuda-nos (...) a validar as premissas (...) com mais à vontade como em termos de objetivo, de saber o que é que é importante” (S. 130).

Ao longo das entrevistas, os alunos foram dando as definições da Filosofia de forma livre, categorizando-a de modo pessoal e individual, de acordo com as experiências vividas e sentidas e os contributos que apreenderam.

A Filosofia é entendida como **Construção da personalidade**:

“(...) uma construção mais justa da personalidade do indivíduo” (S. 1).

Uma aluna encara a Filosofia como **disciplina de alguma facilidade**, bem menos difícil do que lhe tinham feito crer:

“(...) Não tão difícil como as pessoas dizem” (S. 2).

Um aluno vê esta disciplina de modo já habitual, como **familiar**:

“(...) uma disciplina que comecei há três anos” (S. 4).

Para uma aluna (S. 5), a Filosofia é uma **Ciência** muito abrangente, onde se relacionam inúmeros outros saberes.

“É uma ciência (...) é a ciência que estuda várias... (...) tem várias... vai ao encontro de vários temas (...) Da sociedade” (S. 5).

Outra discente define-a como uma disciplina de que **Gosta muito**:

“(...) gostei....gostei...foi bom” (S. 7).

Em contraste com a aluna anterior, deve destacar-se que nem todas as definições dos alunos se apresentam assim tão positivas. Outra inquirida diz que não tem especial simpatia por esta disciplina, reconhecendo no entanto que não é má, **Não gosta muito**, justificando:

“Posso dizer que não é a minha disciplina preferida (...) mas não posso dizer que ela é má...” (S.19)

Se existe alguma indefinição acerca do que é a Filosofia na expressão de um aluno, é o próprio quem a resolve através dos temas próximos, considerando que a Filosofia se **Relaciona com a história e com a sociedade**:

“(…) é um bocadinho (…) tem a ver com a história e com a sociedade” (S. 4).

Outro discente considera-a **Complexa** e descreve com alguma confusão e perplexidade o seu ponto de vista:

“Acho que...é uma disciplina (...) um bocado complexa, que fala muito sobre ...(...) os filósofos e isso tudo... a Filosofia (...).... como é que eles pensavam no tempo e....(...) as linhas do contacto... como...se raciocinava....e (...) ao nível da disciplina... eu acho que é uma disciplina boa....capaz (...) de lembrar.... de viver... o (...)...modo de raciocínio... eu acho que uma filosofia poderia (...) como reflete (...)... como é a reflexão...mais no sentido da nossa opinião” (S. 9).

Uma entrevistada resolve a questão de forma imediata, reenviando uma possível definição da disciplina para os assuntos estudados, dizendo que **Trata dos pensamentos e dos filósofos**.

“(…) A disciplina de Filosofia? (...) Trata dos pensamentos de...dos filósofos (...)” (S. 16)

A Filosofia é uma disciplina **Necessária**, de acordo com outra aluna.

“Eu penso que sim. Nos dois anos. (...) só o 10º ano, para ter....um conceito....ter uma ideia do que é a Filosofia. E para quem nunca teve, é capaz de ser um choque, o 10º ano....depois, o 11º, já estamos mais habituados, já....é diferente, é uma continuação que é....é mesmo necessária” (S. 21).

Já outro discente lhe atribui um cariz mais metafísico, considerando que esta disciplina **conduz ao transcendental**:

“Defino esta disciplina como....como algo que nos pode levar a outro.....a um estado de espírito completamente diferente (...) que nos transmite algo (...) .que pode ser às vezes mesmo transcendental” (S. 65).

Ainda para o mesmo discente, a adequação entre a Filosofia e os seres humanos é tão grande que a define ainda como uma disciplina que **Faz parte do ser humano**:

“Sim....(...) acho que é a génese (...) desde os gregos, o próprio homem. A Filosofia somos nós (...) é uma coisa interior, acho que é a nossa alma que fala.....” (S. 65)

Esta disciplina é definida como **Enriquecedora** para uma aluna que também a considera sem fim, devido à especificidade dos seus temas:

“...enriquecedor.....(...) é como contar uma história. E...quem conta, acrescenta, nós na Filosofia estamos sempre a contar, a contar, a contar e acho que nunca se tem fim.....é sempre, porque há sempre a opinião de alguém, de algum que nos vai fazer mudar, aquilo que nós pensávamos que era dado como certo (...)” (S. 70).

Outra designação que pode ser colocada na mesma linha de raciocínio é a de **Abrangedora**:

“(…) a Filosofia é uma disciplina abrangedora. Ao fim e ao cabo abrange quase tudo, porque fala de todos os assuntos e ajuda-nos a reconhecer certas coisas que talvez sem ela não conseguíssemos ver.....mesmo noutras disciplinas. Pode ser uma disciplina abrangedora....” (S. 71)

Outro aluno não gosta de Filosofia, porque o desperta para assuntos que o incomodam ou lhe parecem inconvenientes, e por isso a designa como **Constrangedora**:

“Filosofia? Constrangedora” (S. 132).

8.6.1.3. Definição da disciplina de Filosofia para alunos jovens e alunos adultos

Salientam-se os principais pontos comuns ou os divergentes que resultam da comparação entre as respostas dadas pelos alunos, nos dois grupos. Em ambos os casos, houve multiplicidade de definições da disciplina de Filosofia que resulta do carácter polissémico que os discentes lhe encontram e da diversidade de experiências que tiveram.

Em comum apenas houve três adjetivos que serviram para a caracterizar, num e no outro caso: a Filosofia é definida como uma disciplina **Importante**, **Interessante**, **Enriquecedora** e **Complexa**, para alunos jovens e para alunos adultos.

Outras definições, não sendo exatamente iguais, aproximam-se muito, como é o caso das que se seguem:

Uma categorização aproximada foi dada pelos alunos jovens quando a consideraram **Essencial** e **Indispensável**, enquanto os adultos a definem como **Necessária**. Outro paralelo pode estabelecer-se entre a definição dada por um aluno jovem da Filosofia como **Relacionada com um autor** com a de alunos adultos que a definem como **Relacionada com a história e a sociedade e Trata dos pensamentos e dos filósofos**.

Os alunos jovens definem-na como **Disciplina para pensar** enquanto os adultos a designam como **Modo de pensar**.

Um aluno jovem define-a como **Fácil**, enquanto um adulto a destaca como sendo **Disciplina de alguma facilidade**.

Outras definições comparáveis poderão ser a do aluno jovem que define a Filosofia como sendo **Interessante mas não gosta** e a do adulto que confessa que **Não gosta muito** dela.

Pela positiva, compara-se a definição do jovem **Não sabe mas gosta muito** com a do adulto que define a Filosofia como **Gosta muito**.

As definições exclusivas dos alunos jovens, são: **Diferente das outras**, **Complicada**, **Radical**, **Útil**, **Relacionada com o professor**, **Teórica**, **Compreensiva**, **Ensina a viver**,

Racional, Difícil de definir, Curiosa, Vale a pena, Filosofia, Difícil, Enfadonha, Profunda, Cativante, Abstrata, Interrogativa, Lógica da vida, Dá novas perspectivas, Engraçada e Interessante nalguns aspetos e noutros não.

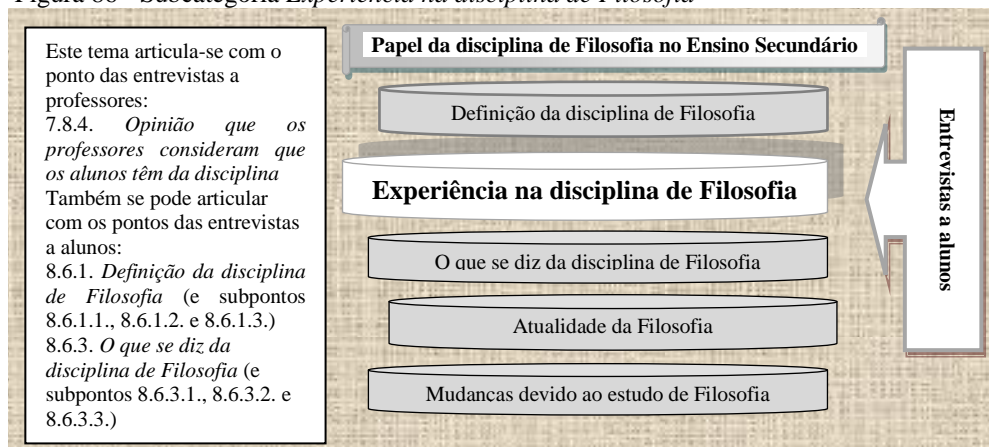
Quanto às definições que foram unicamente apresentadas por alunos adultos, são as seguintes: *contribuição para o saber, Construção da personalidade, Familiar, Ciência, Conduz ao transcendental, Faz parte do ser humano, Abrangedora e Constrangedora.*

Destas definições, a única que se pode considerar verdadeiramente negativa é a última, de um aluno adulto que a define como **Constrangedora**, por se sentir incomodado com as temáticas e as questões que a disciplina envolve.

8.6.2. Experiências da disciplina de Filosofia

A questão das experiências na disciplina de Filosofia (figura 86) colocada a alunos, jovens e adultos, originou muitas respostas diferentes (figura 87). Nas suas abordagens, os alunos eram questionados sobre as experiências que recordavam ou que tinham vivenciado ou continuavam a viver, sendo-lhes pedido que referissem experiências desta disciplina em geral, e especificassem as que se referiam ao 10º e as que respeitavam ao 11º ano.

Figura 86 - Subcategoria *Experiência na disciplina de Filosofia*



A análise desta subcategoria desenvolve-se nos pontos 8.2.2.1. (alunos jovens) e 8.2.2.2. (alunos adultos). Também neste caso, existe paralelo com vários subpontos das entrevistas a professores, como se indica na figura 86.

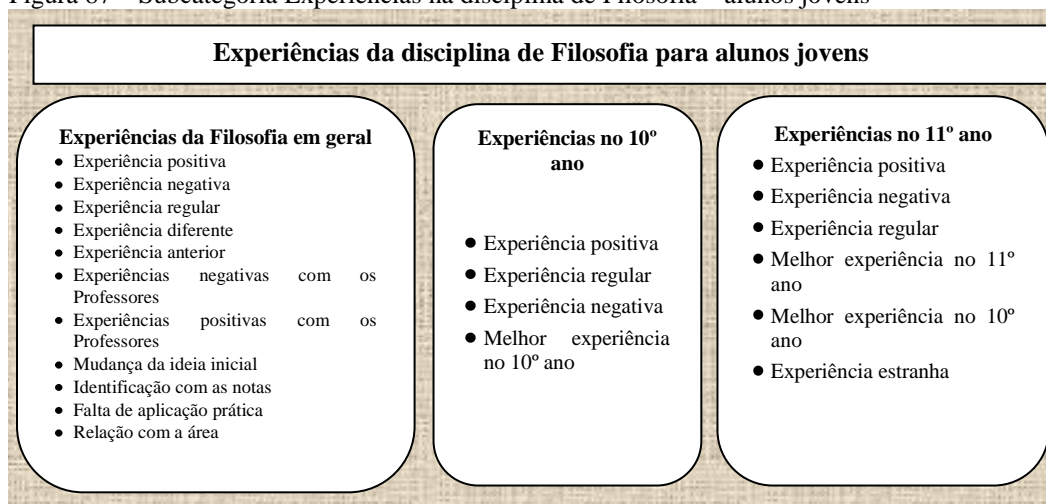
8.6.2.1. Experiências da disciplina de Filosofia para alunos jovens

Alguns alunos recordam experiências boas ou menos boas desta disciplina, as quais associam aos professores, aos conteúdos, às temáticas ou a outras situações diferentes.

Nesse campo, agruparam-se as temáticas encontradas nas respostas dos alunos em três grandes grupos, que posteriormente se subdividem, conforme a figura 88 indica.

O primeiro grupo designa-se *Experiências da Filosofia em geral* e salienta as observações dos alunos que abarcam a disciplina em geral, sem especificar necessariamente de que ano se trata; o segundo grupo destina-se às *experiências no 10º ano*; e o terceiro grupo destaca as *Experiências no 11º ano*. Cada grupo enquadra os subtemas que se relacionam com o teor das respostas dadas pelos alunos e que se referem a esta questão.

Figura 87 – Subcategoria Experiências na disciplina de Filosofia – alunos jovens



Quanto ao tema *Experiências da Filosofia em geral*, contaram-se as respostas dos alunos que salientaram os subtemas referidos, constituindo-se assim a frequência das unidades de registo (quadro 95).

Quadro 95 - Unidades de Registo *Experiências da Filosofia em geral* – alunos jovens

Unidades de Registo	Frequência
Experiências da Filosofia em geral – Alunos jovens	
Experiência positiva	49
Experiência negativa	6
Experiência regular	4
Experiência diferente	4
Experiência anterior	2
Experiências negativas com os Professores	6
Experiências positivas com os Professores	13
Mudança da ideia inicial	4
Identificação com as notas	8
Falta de aplicação prática	3
Relação com a área	4

Foram 49 os alunos do ensino diurno que definiram a experiência com esta disciplina em geral como tendo sido positiva, enquanto 6 confessaram que consistiu numa experiência negativa.

Na apresentação das experiências da disciplina em geral para os alunos jovens, salientam-se excertos das razões apontadas pelos alunos.

Experiências da Filosofia em geral - *Experiência Positiva* - alunos jovens

Reflexão

"(...) eu gostei muito da disciplina em si, porque (...) nós....com a Filosofia começamos mais....era uma ...era uma disciplina mais para pensar, mais...para nós darmos a nossa opinião sobre os temas que estávamos a tratar...." (S. 11)

"Ajudou bastante para a... para a minha formação como pessoa (...)...os temas filosóficos faziam-nos refletir... (...)" (S. 12)

"(...) foi bom, ter uma noção diferente da vida. Dá-nos conhecimentos, falamos de coisas que normalmente não se falam com os amigos nem em casa (...) eu gostei" (S. 30).

"Foi boa. Acho que serve para desenvolvermos o pensamento" (S. 31).

"(...) é uma coisa que nos obriga um bocadinho a pensar sobre si....(...) a disciplina de Filosofia serve mais para isso, para abrir um bocadinho as mentes" (S. 38).

"(...) ajuda a gente a compreender melhor a vida.....(...)abre a nossa mente....." (S. 44)

"É uma coisa nova, desde que vim para cá. É ver maneiras de pensar...." (S. 53)

"(...) Uma pessoa depois esquece-se, mas acaba por guardar maneiras de pensar, aprende a usar o raciocínio de outra forma (...)" (S. 67)

"(...) acho que essencialmente a Filosofia ensina-nos a pensar, a conhecermos mais ou menos aquilo que nos rodeia e a nós próprios, através das....das teorias e das teses de outros filósofos, mas principalmente é uma busca interior, nós próprios a perceber os outros e o que está à nossa volta....(...)" (S. 91)

"(...) tem sido bom (...) pensamos em coisas que nunca tínhamos pensado" (S. 96).

"É boa. Temos aprendido muito a pensar e a refletir mais sobre as coisas..." (S. 109)

Maturidade e Formação

"Foi boa (...) acho que é bom para....para crescer..." (S. 32)

"(...) é diferente, é uma experiência diferente (...) é bom, porque não é, não pergunta exatamente coisas.....(...) fica de parte o lado de estudante e ficamos nós próprios...." (S. 40)

"A Filosofia é importante porque....para a nossa formação.....como sujeitos, como pessoas civilizadas....." (S. 50)

"(...) é daquelas disciplinas que pode não ser muito específico para a área, mas acho que todos nós devemos saber um pouco sobre isso, para a nossa cultura geral e também para o nosso conhecimento" (S. 115)

"(...) acho que é muito interessante, não só como disciplina mas sim para a nossa vida, para desenvolver o pensamento" (S. 120)

Melhora a compreensão de outras disciplinas

"Foi muito positiva, nomeadamente contribuiu bastante para o meu estudo em Português..." (S. 41)

"(...) tenho vindo a desenvolver mentalmente e também ajudou noutras disciplinas" (S. 36).

Importância de um bom professor

"Eu gostei....era a minha disciplina favorita....(...) não só pela matéria que eu gostava, mas também pela forma como o professor dava a matéria.....era muito o professor.....interessava-me" (S. 55).

"(...) a Filosofia apanhei um professor que é um bom professor (...) explicou a matéria como nenhum professor acho que conseguia explicar, fez-nos entender (...) mas eu gostei da Filosofia (...) acho que é essencial...." (S. 56)

"(...) gostei bastante da maneira como a professora dava as aulas, eram cativantes, eu gostei" (S. 92).

"Tem sido muito interessante, porque é uma disciplina em que nós aprendemos mais sobre a vida (...) às vezes aprendemos a refletir sobre ela (...) é muito bom. (...) E a professora também explica muito bem" (S. 98).

"(...) E tive oportunidade de, no outro ano a seguir, ficar com a mesma professora que tive no 10º ano aqui, então foi uma experiência de que gostei imenso, porque a professora (...) ela incentivava o gosto dos alunos pela disciplina e pela própria matéria em si (...) e....foi uma disciplina que eu gostei imenso" (S. 108).

Importância da Filosofia

"(...) eu gostava imenso de Filosofia....(...) Nos dois anos. (...) eu acho que era uma disciplina super importante..." (S. 59)

"(...) Eu acho que sim. Dá-nos novos horizontes (...) para a gente ter outras opiniões, ter a nossa, conhecer as outras ideias (...)" (S. 99)

Autonomia do pensamento

"comecei a questionar mais aquilo que via (...) comecei ver tudo como.....como se fosse pela primeira vez e comecei a questionar muitas coisas (...)" (S. 72)

"(...) penso que é gratificante, porque a disciplina de Filosofia (...) pode em certos níveis ajudar as pessoas a escolher caminhos para a vida, a ter noções de que a vida não é só aquilo que vivemos no dia a dia, mas que é mais profundo e que também devemos ter noção disso" (S. 124).

Estranheza

"(...) ao princípio é uma linguagem estranha, tem palavras diferentes, coisas a que nós não estamos habituados assim quando entramos no 10º ano, mas quando se entra no ritmo, acho que vale muito a pena" (S. 74).

"Tem sido boa. Tenho aprendido coisas novas (...) tenho assim, pensado em coisas que não pensava (...). Não, sabia o que era filosofar (...)" (S. 77)

"Gostei, gostei dos dois anos (...) é sempre uma disciplina diferente temos outra visão do mundo (...) E modificou um bocadinho a ideia que tinha....a ideia que tinha da Filosofia..." (S. 90)

"Foi interessante. (...) foi diferente de todas as outras disciplinas que alguma vez tinha tido" (S. 105).

Assim, há alunos que consideram que a experiência com a disciplina de Filosofia foi positiva, porque permitiu a *reflexão*, tendo-lhes facultado as ferramentas para pensar, dando outras perspetivas sobre a vida e eles próprios; para outros, o contacto com esta disciplina significou **Maturidade e Formação**, porque os ajudou a crescer e a transformarem-se; outros alunos salientam que a Filosofia lhes possibilitou perceber melhor outras áreas disciplinares, porque *Melhora a compreensão de outras disciplinas*; há alunos que destacam o papel do professor que tiveram nesse processo, pois admitem que a *Importância de um bom professor* é essencial para que esta disciplina provoque efeitos sólidos nos alunos.

Duas alunas destacam a *Importância da Filosofia*, sendo essa a memória positiva que retêm das experiências com esta disciplina; outros alunos consideram que a *Autonomia do pensamento* lhes forneceu mais capacidades e maior independência na análise dos factos; outros alunos assinalam a **Estranheza** com que esta disciplina se apresenta, sendo completamente diferente de todas as outras.

A experiência das aulas de Filosofia e do contacto com esta disciplina em geral, é assim referida como tendo sido positiva por muitos alunos jovens (49 alunos). Conforme se depreende da leitura das razões apresentadas pelos alunos, as razões apontadas pelos alunos jovens são diversas e muito ricas em informação. Alguns deles, que neste caso se alongaram nas respostas, em tantas outras questões relativas às aulas de Filosofia e à utilização dos manuais, mostraram-se parcios nas respostas, dando-as de forma quase telegráfica.

As experiências negativas com esta disciplina são apontadas e descritas, embora sejam em muito menor número (foram 6 os alunos que confessaram abertamente que esta foi uma experiência negativa). Da análise das respostas obtidas, salientam-se algumas contradições nas palavras dos próprios alunos, que consideram que a Filosofia constituiu uma experiência negativa, mas confessam que gostaram de alguns assuntos tratados, ou que estes os deixaram demasiado perplexos e confusos.

Outro fator significativo é a importância do professor de Filosofia, facto que é referido amiúde, também nas outras temáticas. Os alunos associam a disciplina ao professor e quando desgostam das aulas ou da personalidade do docente, a sua relação com a disciplina também se altera.

Experiências da Filosofia em geral - *Experiência negativa - alunos jovens*

“Eu não gosto muito (...) Não acho muita piada, é um bocado....seca. (...) Também depende um bocado dos professores, podia talvez ser mais divertido ou não, não acho muito....não gosto muito... (...)” (S. 97)

“(...) tem sido interessante, mas eu não gosto muito de Filosofia...(...) não sei, não tem a ver comigo” (S. 101)

“(...) Porque não gosto muito da disciplina e as notas não são assim lá grande coisa (...) E não sou assim grande apreciador da disciplina” (S. 104)

“(...) o que estou a dar agora, filósofos e lá essas teorias deles e essas coisas. (...) É mais aborrecida e é mais difícil” (S. 113)

“(...) eu não gosto muito da disciplina de Filosofia...(...) Acho pouco interessante (...) Os últimos temas gostei (...) do sentido da vida e os horizontes, desses temas gostei, mas de resto, não gosto muito da disciplina” (S. 122)

“(...) eu não gosto muito. Acho que é uma disciplina que não é essencial, mas é.....é giro. Leva as pessoas a pensarem um bocadinho..... (...) Porque acho que confunde um bocadinho os alunos” (S. 127)

Outros alunos dizem que a experiência em geral Filosofia foi: regular (4 alunos) e diferente (4 alunos). Outras respostas salientaram aspetos de experiências anteriores que haviam tido com esta disciplina (2 alunos).

As experiências com os professores, tanto as positivas, como as negativas, são dignas de nota e de reflexão, pela importância de que se revestem, dado o facto de condicionarem toda a perceção dos alunos relativamente à disciplina, conforme já se constatou e os próprios confessam.

Experiências da Filosofia em geral - *Experiências positivas com os Professores*

“gostava muito das aulas e agora no 12º tenho o mesmo professor que explica muito bem, que isso também é importante (...)” (S. 118)

“(...) foi boa, tínhamos um professor que era engraçado, tinha....fazia aulas diferentes das outras. (...)” (S. 119)

“(...) mas agora com o 11º ano, temos o professor (...) e tem sido muito bom. (...)” (S. 126)

“(...) A nível do 11º ano, já foi diferente porque o professor também era diferente e o método de dar a aula também foi diferente. (...)” (S. 128)

“(...) Já gostei mais desta professora. (...) A professora era mais aberta, dava-me melhor com ela. Era diferente” (S. 134)

“(...) creio que também tive imensa sorte na professora que me lecionou a disciplina. Adorei de facto a disciplina (...)” (S. 135)

“Tem sido agradável, mas no ano passado no primeiro período foi assim um bocado inconstante porque tivemos outro professor, e depois com esta professora (...) Mas depois começou a ficar bem e pronto, estamos bem (...)” (S. 110)

“(...) a professora contava muito (...) falava, falámos (...)” (S. 13)

“(...) Uns porque dizem que era a experiência com os professores, outros dizem que talvez não compreendiam, mas principalmente com esta professora a gente compreende bem (...) E eu passei a gostar de Filosofia” (S. 42).

“(...) Entretanto, repeti o 10º ano, mudei de professora, também foi um bocadinho mudar de professora, mudei de professora e a professora começou a mostrar-nos que a Filosofia não era bem como nós estávamos a ver, então era outras coisas mais, e depois.....comecei-me a interessar pela Filosofia, tanto que agora tenho boas notas e gosto de Filosofia (...)” (S. 45)

Da análise das respostas dos alunos que associam as experiências da disciplina em geral com os aspetos positivos que os professores lhes trouxeram, constata-se que a atitude dos docentes é fundamental e que esta pode marcar definitiva ou irremediavelmente as perceções dos alunos relativamente à Filosofia.

Outras vezes, os mesmos alunos apontam as experiências positivas que tiveram com um docente e as negativas que tiveram com outro, figurando assim em simultâneo no relato das boas experiências e também no das menos boas.

Os alunos recordam assim situações negativas com esta disciplina, derivadas de situações diversas, como: tiveram professores que não lhes permitiam dar opinião; ou mudaram de professor; as aulas não decorriam normalmente devido à atuação do professor; a professora adoeceu, demorou muito tempo a ser substituída e quando finalmente isso aconteceu, o professor seguinte não trabalhava nas aulas; tiveram várias experiências com professores diversos.

Experiências da Filosofia em geral - *Experiências negativas com os Professores*

“a professora dizia que a disciplina era uma disciplina em que nós podíamos dar a nossa opinião, mas muitas das vezes a nossa opinião estava errada, e então eu dizia, então, eu tenho que dar a minha opinião e a minha opinião está errada, porquê? E era assim que a professora não me conseguia explicar (...) e então era um bocadinho complicado, por isso é que eu via assim a disciplina como uma coisa má....” (S. 45)

“(...) no ano passado tivemos alguns problemas em Filosofia, porque tivemos de mudar de professor e foi um bocadinho complicado (...)” (S. 88)

“No ano passado não foi muito bom, porque o professor era, entre aspas, brincalhão, quer dizer, na aula nós não fazíamos quase nada (...)” (S. 125)

“(...) no primeiro ano foi um bocado mau mas isso foi devido ao professor, tivemos muitos....muitos problemas (...)” (S. 126)

“(...) no 10º ano, não se pode dizer que eu tive uma Filosofia mesmo Filosofia, porque nós tivemos uma professora durante o mês....durante o resto mês de setembro e outubro, mas a professora adoeceu. (...) meteu baixa e (...) só no ano seguinte, em janeiro, fevereiro (...) é que tivemos, voltamos a ter aulas com um professor que veio do norte e digamos que eu não tive aula, propriamente aulas, tivemos....o professor digamos que era assim um bocado flexível para nós. (...)” (S. 128)

“Em geral.....não posso dizer que foi uma disciplina que eu goste muito (...) tive professores melhores e piores. (...)” (S. 134)

Outros discentes dizem que o contacto com a Filosofia lhes proporcionou a possibilidade de mudarem a ideia inicial resultante do senso comum e do “ouvir dizer” que tinham inicialmente e que não era muito favorável, para uma outra, muito mais simpática, sobre esta disciplina:

“(...) antes (...) de ter Filosofia, pensava que era uma disciplina muito aborrecida e que não servia para nada (...) não sabia bem o que é que era....a Filosofia....mas depois comecei a gostar...” (S. 15)

“Eu gostei. Porque foi uma coisa nova, que eu não sabia, eu não fazia ideia do que ia ser Filosofia, tinha uma ideia errada....pois eu gostei (...)” (S. 23)

“Tenho aprendido coisas novas, pensava que era....que era assim uma disciplina para pessoas (...) mais maluquinhas...(...)” (S. 51)

“(...) muita gente dizia que Filosofia basta pôr palha, palha e palavras, palavras, que as pessoas que escrevem sempre respostas grandes têm sempre boas notas, já vi que isso afinal é mentira, pois não escrevo muito mas escrevo o essencial e a professora diz que está certo....” (S. 47)

A associação que alguns alunos fazem das disciplinas às classificações que obtiveram é notória, considerando que a experiência é boa ou razoável quando os resultados são favoráveis.

Experiências da Filosofia em geral - *Identificação com as notas - alunos jovens*

“Tem sido boa (...) minhas notas têm sido boas e acho que favorece muito para um aluno na Filosofia...” (S. 47)

“(...) tenho tido notas razoáveis, não são boas, mas aproveitam-se...” (S. 52)

“(...) eu pensava que a Filosofia era uma disciplina um pouco secante, como dizem os jovens, pesava que eram umas aulas muito, muito monótonas, os professores sempre a darem muita matéria, mas (...) cheguei aqui, é uma das melhores disciplinas, sou aluno de 18 (...)” (S. 43)

“(...) No meu primeiro 10º de Ação Social não fiz Filosofia porque já tinha feito no primeiro, no outro décimo. Fiquei com 9, é com 9 não tenho a certeza. E tenho estado a ter este ano, no 1º período tive 14, depois desci um bocadinho, tive 11 e agora acho que vou ter 12, penso eu” (S. 127).

“(...)...no ano passado, quando acabei...acabei com 15” (S. 25).

“Também.... E tinha sempre boa nota, e gostava.....era a única disciplina em que eu tinha sempre as notas mais altas...(...) Dezasseis, dezasseis....às vezes, e.....acabei com dezoito....no 11º (...)” (S. 15)

“Este ano tenho 14” (S. 25).

“(...) Fiquei com 10, depois mudei de escola, vim para esta escola e agora estou com 12.13....mudou ligeiramente, mas (...) já foi melhor.....” (S. 26)

Outros alunos (3 alunos) apontam na Filosofia a falta de aplicação concreta, o apego às teorias, manifestando dificuldades para compreender a sua dimensão prática. Apesar de dois alunos confessarem que até gostam da disciplina, outro discente manifesta alguma desilusão pela dimensão excessivamente teórica de alguns conteúdos.

“(...) que tenha gostado menos. Eu (...) gostei de todos os pontos. Mas tenho dúvidas que a parte da Lógica terá alguma aplicação prática ou pelo menos visível nas nossas vidas...não quer dizer que eu não tenha gostado de fazer isso, mas se calhar comparado com as outras matérias, é aquela que menos....” (S. 72)

“(...) eu até posso acreditar que a Filosofia tenha um sentido e um valor prático, mas a minha.....a dificuldade que eu tenho em perceber a Filosofia, não sou só eu, são várias pessoas que eu conheço, é.....as dificuldades que nós temos é perceber o sentido prático da Filosofia....(...) Nós achamos que a Filosofia é muito teórico...que as aulas são muito teóricas, tem assim um bocado, é cansativo ter uma aula de Filosofia.....e este ano acho que é muito pior e não....é difícil perceber a parte prática da Filosofia....” (S. 37)

“Sim, acho que.....até se conseguem perceber, a linguagem (...) é fácil de perceber, entende-se....mas (...) aquilo não passa do mesmo é sempre muito, muito seco...” (S. 37)

“(...) para mim, a Filosofia é mais....algo para nos fazer pensar e não tanto com o carácter (...) mais prático, (...) a nível de saber, do que coisas mais matemáticas, penso eu” (S. 41).

Nos relatos das experiências com a disciplina em geral, 4 alunos (todos eles a frequentar a área de Artes) interligam as suas opiniões com a área de estudos secundários que frequentam. Se a Filosofia não motiva um aluno, outro considera que é precisamente por ser de Artes que se sente mais motivado para os assuntos tratados nas aulas. Outra aluna confessa que se sente deslocada na área que frequenta, assumindo as suas preferências pelas Humanidades.

“Algumas matérias, penso que sim...umas mais, outras menos.....” (S. 25)

“Não, não me desperta curiosidade, a disciplina, não. (...) Acho que é uma disciplina que é um bocado maçuda....(...) Não. Não tenho gostado muito. O único que gostei mais ainda foi a Estética, mesmo” (S. 24).

“Muito interessante e principalmente estando em Artes.....eu acho é bom para nos sensibilizar. (...) Foi bom...nesse sentido. (...) é uma coisa nova (...) Ajuda. Ajudou” (S. 29).

“(...) eu acho que estou um pouco mal enquadrada em Artes....(...) Acho que estava melhor em Filosofia, Psicologia, Português,, gosto mais dessas coisas assim...” (S. 106)

O relato das experiências dos alunos jovens com a disciplina de Filosofia assumiu forma mais detalhada quando estes diferenciaram as suas experiências de acordo com os anos letivos e os conteúdos que foram tratados. Dessa forma se apresentam esses relatos em subtemas, tendo profundo significado nesta análise, não devido à quantidade das respostas obtidas, mas quanto à sua profundidade e especificidade. O quadro 96 ilustra o número de respostas que os alunos deram sobre as experiências com a Filosofia no 10º ano, destacando-se como são em maior número aqueles que consideraram que se tratou de uma experiência positiva; para 9 alunos, a experiência do 10º ano foi melhor (do que a do 11º).

Quadro 96 - *Experiências da disciplina de Filosofia no 10º ano – alunos jovens*

Unidades de Registo <i>Experiências da disciplina no 10º ano – Alunos jovens</i>	Frequência
Experiência positiva	9
Experiência regular	3
Experiência negativa	3
Melhor experiência no 10º ano	9

Comparam-se algumas dessas impressões deixadas pelos alunos jovens relativamente às experiências com a disciplina de Filosofia no 10º ano.

<i>Experiências da disciplina de Filosofia no 10º ano</i>		
Experiência positiva	Experiência regular	Experiência negativa
<p>“do 10º ano já não me lembro muito bem, mas (...) sei que gostei muito...” (S. 11)</p> <p>“No 10º ano foi boa. Foi boa, porque era um professor (...) que não conhecia (...) em relação à matéria, à disciplina em si, foi completamente novidade (...)” (S. 12)</p> <p>“Eu gostei muito. Acho que o programa do ano passado é dos mais importantes. Achei muito interessantes, os assuntos (...)” (S. 22)</p> <p>“(…) eu gostei de Filosofia, foi o primeiro ano e gostei” (S. 29).</p> <p>“No 10º ano, foi boa, gostei dos temas tratados em Filosofia... (...)” (S. 28)</p> <p>“O programa (...) fazia pensar mais, eram coisas mais concretas, em relação à sociedade e problemas (...)” (S. 31)</p> <p>“Correu bem (...) nunca tinha estudado aquilo que estudámos no 10º ano (...) acho útil, útil, pensar nos temas em que nos fizeram pensar (...) temas relacionados com...a Ética, Valores Morais, maneiras de ser e estar...” (S. 34)</p> <p>“Eu acho que tem alturas do ano. No início...do ano passado, comecei Filosofia, foi...foi bom, estava entusiasmada (...) nós podemos falar, imaginar e por questões, dar asas à...à imaginação... (...) É...eu gosto...” (S. 35)</p> <p>“(…) No 10º...no 10º ano gostei muito. Acho que é uma disciplina muito interessante que nos ajuda bastante a compreender muitas coisas (...) Todas aquelas dúvidas que todos nós todos temos” (S. 54).</p>	<p>“...no 10º ano não me habituei muito bem (...) por ser muito diferente de...qualquer uma das outras disciplinas que eu já tinha tido e (...) era mais ou menos” (S. 13)</p> <p>“Não foi má, mas também não posso dizer que tenha sido propriamente boa (...) Não, não me desperta curiosidade, a disciplina, não” (S. 24).</p> <p>“(…) eu tive algumas dificuldades (...) ao nível da escrita (...) eu tento ser muito objetiva nas coisas e a Filosofia é preciso...desenvolver um bocado mais. (...) nunca tive muito boas notas, andei sempre à volta do 12, 13... Por causa disso, porque nunca (...) não desenvolvia...” (S. 14)</p>	<p>“(…) eu repeti o 10º ano, fiz o 10º ano duas vezes, a princípio, Filosofia para mim era.....era um horror....não percebia, não compreendia, ainda não estava dentro do que era a Filosofia....via a Filosofia como uma disciplina, um bicho de sete cabeças. Então....que tirava negativas e....negativas horríveis” (S. 45).</p> <p>“Não sei. Acho que é uma disciplina que é um bocado maçuda... (...) Não. Não tenho gostado muito. O único que gostei mais ainda foi a Estética, mesmo” (S. 24).</p> <p>“Chato....e que era, não sei....que abordavam temas, não sei, que talvez não tivesse tanto interesse, talvez por nunca ter abordado esse tipo de temas, mas acho que era a opinião de todos, pensavam que era chata, a maioria deles, por exemplo, da minha turma, diz que não gostava de Filosofia, aqueles que já repetiram um ano e tudo...” (S. 42)</p> <p>“(…) as matérias eu não me lembro ainda muito bem, mas acho que as do 10º....principalmente para mim, eu gosto mais das do 11º....era mais chato...” (S. 42)</p>

Há alunos que confessam que *a experiência do 10º ano foi melhor* na disciplina de Filosofia (as comparações fazem-se sempre relativamente ao outro ano letivo, que neste caso é o 11º, já que a disciplina é lecionada apenas em dois). As razões apontadas prendem-se com a facilidade na compreensão dos conteúdos, a constatação de maior atualidade dos temas do 10º ano, uma maior liberdade dada ao tratamento dos temas no 10º ano ou maior gosto nos assuntos do 10º ano.

Experiências da disciplina de Filosofia - alunos jovens - a experiência do 10º ano foi melhor

“No ano passado compreendia-se melhor a matéria. Este ano é um bocadinho mais.....mais confusa” (S. 50).

“(...) mas gostei muito mais do 10º porque era.....não sei, não era tão maçuda como no 11º” (S. 54).

“No 11º já acho que...o 10º ano foi mais....foi mais atual...” (S. 28)

“No 10º ano, gostei, gostei....agora, a matéria do 11º é menos apelativa...” (S. 29)

“Bom, este ano estamos a dar uma matéria que eu não gosto muito, que é sobre a Ciência (...) não quer dizer que não seja interessante, mas...interessa menos...” (S. 34)

“(...) Filosofia aí...eu gostei mais da Filosofia no 10º ano (...) Porque acho que tínhamos um bocado mais de liberdade, como era o início dava-nos um bocado mais de espaço de manobra (...)E no 11º já havia mais conceitos (...) era igualmente interessante, mas (...) não dava assim tanto espaço, era mais definamos tanto de acordo com o filósofo x e não podíamos falar tanto...” (S. 59)

“(...) eu no primeiro ano gostei muito...no segundo não tanto, porque acho que não sou muito, não é dentro assim muitas das minhas preferências, por isso acho que a minha segunda experiência, segundo ano com a Filosofia (...) não foi muito bom...(...) No 10º gostei. Era uma temática diferente” (S. 58).

“Gostei...(...) dos aspetos que abordámos, principalmente das teorias, dos filósofos. No segundo ano já achei mais...mais complicado, no primeiro...” (S. 57)

“No ano passado mais” (S. 50).

No quadro seguinte, apresenta-se a frequência de unidades de registo quanto às experiências dos alunos jovens na disciplina de Filosofia no 11º ano.

Quadro 97 - Unidades de Registo - *Experiências da disciplina no 11º ano* – Alunos jovens

Experiências da disciplina no 11º ano – Alunos jovens	Frequência
Experiência positiva	18
Experiência negativa	7
Experiência regular	3
Melhor experiência no 11º ano	9
Melhor experiência no 10º ano	7
Experiência estranha	4

Comparam-se algumas impressões dos alunos jovens acerca das experiências com a disciplina de Filosofia no 11º ano. Da análise dessas impressões, realçam-se os aspetos positivos que os discentes enaltecem, declarando que a experiência de Filosofia no 11º ano foi muito positiva. Alguns desses alunos também declararam o mesmo nos subtemas anteriores, pois o entusiasmo e o interesse que manifestam agora pela

Filosofia também apresentaram antes, quando abordaram as experiências com a disciplina em geral e com os conteúdos do 10º ano.

Para outros discentes, a experiência da disciplina de Filosofia foi melhor no 11º ano do que no 10º.

Experiências da disciplina de Filosofia - a experiência do 11º ano foi melhor

“No 11º ano, depois... Melhorou.... Porque eu comecei a ver mais ou menos (...) como é que aquilo funcionava (...)” (S. 13)

“(…) aquelas coisas da Argumentação (...) pensar mais...nas coisas, pensar mais aprofundadamente (...) (...) Sim... foi importante” (S. 14).

“Este ano, acho que foi um bocadinho melhor do que no ano passado, mas mesmo assim....” (S. 24)

“Este ano está a ser melhor que no ano passado. (...) no ano passado os temas eram um bocadinho mais abstratos....e este ano são mais concretos, é mais....pão, pão, queijo, queijo...” (S. 33)

“Este ano melhor do que o ano passado, porque o ano passado não gostava muito (...) com a abordagem dos vários temas, a gente vai-se interessando, acho que não é só a minha opinião, é a opinião da turma toda, e este ano tem-se verificado isso.....” (S. 42)

“(…) tenho gostado mais deste ano do que...do ano passado, gosto da disciplina...” (S. 48)

“...no 11º também comecei a gostar. (...) não sei explicar bem, foi....foi os temas, no....no 10º ano eu não gostei nada dos temas e depois no 11º ano (...) também é mais fácil para estudar, porque não é assim tão...subjetivo, de dar a opinião, é mais concreto, é estudar praticamente aquilo, não é assim uma coisa muito aberta, porque sim, já tem, já tem as teorias feitas e é só preciso estudar as teorias e depois escrever aquilo no teste” (S. 60).

“Eu gosto. No 10º ano foi o primeiro ano que a gente teve Filosofia, não foi uma experiência tão boa, porque foi de adaptação.(...)” (S. 81)

As razões que estes alunos apontam para essas preferências são variadas, prendendo-se com: maior facilidade e interesse nos conteúdos, mais maturidade para entender as questões filosóficas ou a existência de conteúdos com menor grau de complexidade e abstração no 11º ano. Um aluno confessa que as suas dificuldades, que ainda persistem, foram limadas pela experiência e por isso o 11º ano já lhe correu melhor.

Experiências da disciplina de Filosofia no 11º ano

Experiência positiva

“Foi, foi....(…) Bastante enriquecedor” (S. 12).

“(…) Ajuda, a.....a Filosofia dá-nos.....dá-nos horizontes para ver as coisas de outras maneiras (...)” (S. 26).

“É bom. Eu acho que são umas aulas interessantes e uns temas que têm a ver com a atualidade” (S. 83).

“(…) é boa....gosto....gosto de ter Filosofia...(…) ajuda a pensar melhor, a refletir sobre as coisas” (S. 84).

“(…) tenho aprendido e relembro alguns valores importantes que acho que me vão ajudar (...) para a minha vida futura depois da escola e mesmo durante a escola....” (S. 85)

“(…) acho que ajuda bastante, mesmo quando há, por exemplo, uma teoria ou uma ideia que é contrária à que eu tenho, eu acho que isso me ajuda a pensar um bocadinho e se calhar a ponderar a minha opinião ou a teoria que eu tenho sobre qualquer assunto...” (S. 86)

“(…) foi interessante, porque nunca tinha tido essa disciplina e aprendemos muito (...) e em termos de pessoa, crescimento, essas coisas todas, porque faz-nos pensar em muita coisa e também nos evoluiu como pessoas...” (S. 93)

“(…) gosto muito de Filosofia, ainda gosto. Foi muito interessante para mim, porque me fez crescer muito em termos de pessoa, porque descobri-me a mim própria e descobri que pensar é bom porque nos faz crescer interiormente (...)” (S. 94)

“...acho que.....alguma coisa fica....fica na cabeça, mesmo depois de termos as aulas, mesmo que nem toda a gente goste, acho que.....acho que é sempre importante termos (...) uma noção” (S. 95)

“E no 11º era mais específico, era aquilo e não podia ser mais nada e tínhamos que estudar mais intensamente. Mas no geral gostei” (S. 54)

Experiência regular

“(…) algumas matérias são assim um bocado mais chatas, mas ultrapassa-se. Tipo, a que a gente tamos a dar agora. (...) Que é (...) da....Grécia. (...) Que é um bocado chata. Tirando isso...” (S. 44)

“(…) há algumas que eu discordo mesmo completamente, e isso é assim...mas temos de ouvir (...) as duas versões (...) cada um tem as suas maneiras de pensar” (S. 46)

Experiência negativa

“Eu não gostei. (...) Não. (...) Porque vai contra as minhas convicções religiosas. (...) É. (...) Eu sou muito religioso e a Filosofia tende a contrariar isso. Contrariar a religião.....a maior parte das vezes (...)” (S. 73)

“(…) pessoalmente nunca foi uma disciplina (...) que me agradasse....(....)” (S. 75)

“Acho que não.....não...(…) Para estudar, não é muito agradável (...) é um bocado confuso” (S. 25).

“Não sei.....se calhar era o ambiente da escola, não era tão agradável.....se calhar era mais por aí, não havia motivação....(....)” (S. 26)

“(....) para mim, havia coisas que eram aprofundadas mais (....) a parte da argumentação, do pensamento (....) às vezes...desmontam coisas que para nós que parecem tudo normais (....) é tudo uma coisa completamente complicada de perceber, pelo menos para mim foi....” (S. 13)

Para outros alunos, a experiência com a disciplina de Filosofia no 11º ano continua a ser estranha, apesar de já a terem frequentado no 10º ano. A sensação de estranheza não desaparece e parece por vezes incomodar os alunos, traduzindo através do inusitado e inesperado dos temas para que desperta.

Um aluno salienta a estranheza face ao teor desta disciplina, confessando no entanto, que até gosta, embora tenda a aborrecer-se com alguma facilidade:

“Um pouco esquisito (....) nós ainda não tínhamos dado nada parecido com Filosofia, é um bocado.....abrangente. Certos temas que nós ainda não tínhamos sequer.....sequer pensado que....ainda não...não tínhamos sequer tocado naqueles temas, sabíamos que existiam, mas....porquê, essas questões todas que a Filosofia faz e.....e nós ainda não....ainda não tínhamos falado nada sobre isso, por isso é um bocado introdutório...(....) Penso que é uma experiência positiva, porque criamos uma nova mentalidade, criamos uma nova....um novo ponto de vista, mas às vezes é um bocado chato” (S. 103).

Outro aluno, que veio do Brasil há pouco tempo, onde frequentava uma escola técnica, salienta os aspetos positivos que esta disciplina lhe inspira, apesar da estranheza que ainda sente.

“Não, no ano passado eu não tive, porque eu vim do Brasil este ano, agora. (....) Aí eu só peguei no 11º ano. E no Brasil eu não tinha Filosofia. A minha escola não tinha, era uma escola técnica, aí então só tinha mesmo as disciplinas essenciais. Filosofia, a gente não tinha. (....) Foi um pouco estranho porque eu nunca tinha tido uma coisa assim. (....) Com a Filosofia a gente pode depois fora da escola formar a nossa opinião. Isso é uma coisa muito válida, não é? Nas outras disciplinas a gente tem de ligar só ao conteúdo da matéria. Aqui não, aqui aprende a pensar (....)” (S. 123)

Dois alunos confessam que, apesar da perplexidade inicial, esta disciplina os conquistou pela autonomia, liberdade e reflexividade.

“Quando nós começámos, não foi assim grande coisa, porque (....) ainda não tínhamos uma noção do que é que era, mas tem-se revelado bastante interessante, é muito engraçado ver como é que as coisas podem mudar, dependendo da perspetiva de cada um, como as pessoas veem as coisas.....e como podem existir ideias tão diferentes” (S. 96).

“(....) no ano passado foi um bocado (....) a introdução (....) à disciplina foi difícil porque eu não (....) tinha a noção do que é que era a disciplina e depois é que comecei a perceber (....) e foi uma experiência boa, gostei...gostei destes dois anos que estive a aprender Filosofia” (S. 112).

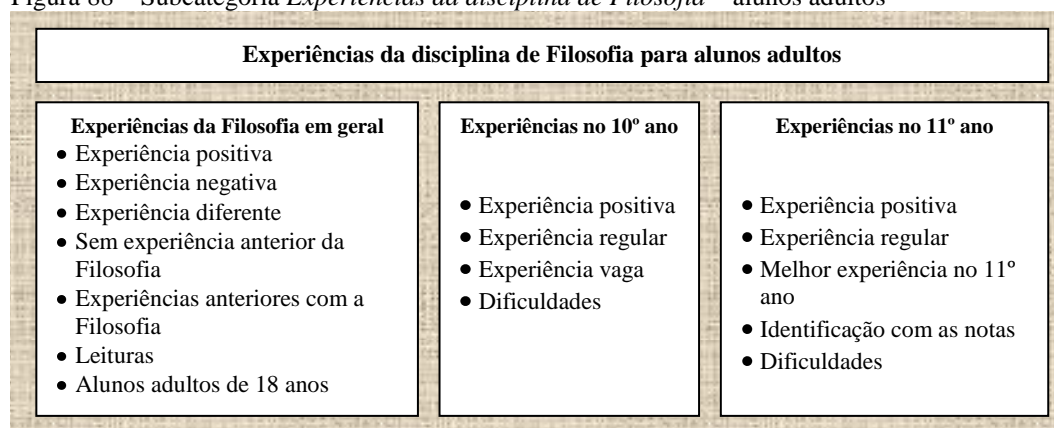
8.6.2.2. Experiências da disciplina de Filosofia para alunos adultos

Interrogaram-se os alunos adultos do ERS MC sobre as suas experiências nesta disciplina. Quanto àqueles que já não a frequentavam (os alunos que se encontravam no 12º ano na época das entrevistas), pretendia-se saber que tipo de lembranças a disciplina lhes havia deixado. Os restantes alunos (aqueles que estavam no 11º ano) ainda a

frequentavam e podiam falar livremente dos assuntos da disciplina de que estavam a tratar nesse momento e que os motivavam ou não.

Como as entrevistas decorreram ao longo do ano letivo de 2007/2008, a partir do final do 1º Período, alguns entrevistados situaram as suas experiências nas matérias que estavam a tratar naquele momento e que se articulavam (ou não) com os seus interesses e motivações. Outros inquiridos analisaram pormenorizadamente as experiências presentes e as passadas, referentes a estudos anteriormente realizados e a outros contactos com esta disciplina, relacionando-os com o presente.

Figura 88 – Subcategoria *Experiências da disciplina de Filosofia* – alunos adultos



Como sucedeu em outras temáticas, também nesta, os alunos adultos, apesar de representarem um número muito menor do que os alunos do ensino diurno que foram entrevistados, desenvolveram as suas respostas e alongaram muito as considerações (figura 88).

Quadro 98 - Unidades de Registo *Experiências da disciplina em geral* – alunos adultos

Experiências da disciplina em geral	Frequência
Experiência positiva	15
Experiência negativa	4
Experiência diferente	2
Sem experiência anterior	12
Experiências anteriores	8
Filosofia e Leituras	3
Alunos adultos de 18 anos	1

São 15 os alunos adultos do ESRMC que confessam que a experiência da disciplina de Filosofia foi em geral muito positiva. Neste elevado número de respostas, encontra-se metade dos discentes adultos que foram entrevistados. As razões apontadas para as experiências terem sido positivas, relacionam-se com a descoberta e com o desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Apesar de alguns alunos adultos que estiveram muitos anos sem estudar manifestarem dificuldades com alguns conteúdos, também confessaram que as ultrapassaram, considerando também que no geral foi uma boa experiência.

Experiências da disciplina de Filosofia em geral - Experiência positiva

“Não, nunca tive experiências negativas”. (...) Foi, tudo positivo” (S. 1).

“(…) aprendi muito, não tive nenhuma queixa...(…)” (S. 3)

“Muito positivas. Gostei muito (...) da disciplina (...)...eu não encontrei...nenhum...aspecto negativo na Filosofia (...) só aspetos positivos...” (S. 10)

“(…) foi...foi gira...foi boa....(…) Nada de negativo” (S. 16).

“Para mim, foi uma experiência enriquecedora...(…) a vários níveis (...) e...com a Filosofia, acabei por...acabei por encarar....certas ações, certas formas de pensar e de agir (...) de uma outra forma, talvez mais aprofundada (...) foi...muito giro (...) Quer ao nível do 10º quer do 11º. No 10º porque foi uma novidade (...) a Filosofia e quando comecei a ler coisas, foi uma agradável surpresa (...) e então achei muito interessante e li montes de coisas acerca da Filosofia, comprei montes de livros (...) sobre Filosofia...e ainda li mais coisas sobre Filosofia...” (S. 17)

“Não tenho experiências negativas com disciplina nenhuma...nem com Filosofia nem com disciplina nenhuma (...)” (S. 19)

“(…) no 10º ano (...) foi um contacto bastante positivo com a disciplina, pelo menos pelo simples facto de nunca a conhecer...(…).... adorei ter uma disciplina em que realmente aprendi conceitos (...) tão importantes, mas pouco usuais (...) no nosso dia a dia. (...) em relação ao 11º ano, penso que foi a continuação do 10º ano (...) o estudo de novos conceitos, relacionados com a Filosofia (...) e não só (...) foi bastante rico (...) para os nossos comportamentos (...) no âmbito geral, foi uma experiência bastante agradável” (S. 20).

“(…) gostei muito.....gostei muito mesmo, da disciplina. (...) Foi uma aventura para mim ter Filosofia. Nunca tinha tido e como estive seis anos sem estudar (...) era uma disciplina assim mesmo nova...” (S. 21)

“(…) há coisas que têm uma pergunta e uma resposta. (...) Agora cheguei à conclusão que as coisas não têm de ter obrigatoriamente um porquê. Um sim, um não, há várias coisas que podem ter um talvez” (S. 136).

“Acho que tem sido positiva. (...) abriu um bocado mais os horizontes em termos de raciocínio, de pensamento, de organizar um bocado mais as ideias sobre certos assuntos (...) e penso que sim, tem sido positivo....” (S. 63)

“Sim, penso que foi boa. (...) passei por uma determinada Filosofia que eu não sabia como era a matéria e a maior parte das vezes gostei....” (S. 64)

“Tem, aspetos positivos, tem. (...) Faz com que a gente se debruce sobre.....sobre as coisas, sobre.....leva-nos a pensar mais sobre os assuntos, mais (...)” (S. 132)

Apenas quatro discentes salientaram que tiveram experiências negativas com esta disciplina.

Experiências da disciplina de Filosofia em geral - Experiência negativa

“... eu acho que nunca quis olhar para a Filosofia com outros olhos de ver, acho que foi muito por aí. Comecei a embirrar (...) foi da idade, não gostava, era uma coisa completamente diferente daquilo que eu já tinha dado na escola. Foi por aí. Comecei por não gostar. A partir do momento em que me comecei a interessar e foi há bem pouco tempo, comecei a ver as coisas de outra maneira. (...) o ano passado também tive más notas (...) sempre foram as minhas más notas, não conseguia perceber, não conseguia entender, não conseguia perceber aquilo que os professores....que a professora falava....” (S. 136)

“Negativos (...) no contexto (...) da...disciplina em si, da avaliação...se calhar porque...se formos ver as coisas todas no contexto de uma avaliação, no contexto de testes, de escola, se calhar (...) é um pouco negativo (...) essa pressão. Se calhar, negativo nesse sentido (...) não no estudo em si, nem na leitura nem no pensar (...)” (S. 17)

“(…) não entendi muito bem, nem muito bem nem muito mal, não entendi o que é que andava lá a fazer no ano passado, sinceramente não andava, tanto que eu no ano passado não gostava de Filosofia (...) eu nem sabia muito bem às vezes do que é que estávamos a falar, ou do que é que o assunto que vinha no livro tinha a ver com aquilo que a gente dava na aula....no ano passado, a disciplina foi muiiiiito complicada....mas muiiiiito complicada mesmo (...) Mas...já falei dos aspetos negativos....(…) o desconhecimento, a novidade, a confusão (...) muito confuso...(…) Não sei bem, porque é assim...(…) No ano passado (...) era tudo novidade.....(…) Este ano acho que é diferente. Já sinto qualquer...já me identifico um bocadinho mais” (S. 18).

“(…) os temas de Filosofia é um bocado (...) não gosto muito de me abrir, de falar, mas é muito.....como é que eu hei de dizer? Mexe com temas que não.....que às vezes as pessoas não.....não....é muito cedo para uma pessoa com esta idade falar destes temas que se falou em Filosofia, principalmente agora no 11º...(…) Negativos.....mexe.....conforme eu já disse, mexe com temas que não.....é muito cedo para falar. (...) Sim.....que nem deviam ser falados (...) Mais tarde, mais tarde. (...) Lá mais para os quarenta, cinquenta anos, talvez (...) Nunca falava.....nem valia a pena (...) Sobre certas coisas que se falou, não” (S. 132).

Analisando as justificações dos alunos sobre experiências negativas com a disciplina de Filosofia, conclui-se que existe diversidade:

- para uma aluna, a razão da má experiência deveu-se às dificuldades na objetividade e nas diferenças de outras áreas do saber que lhe pareciam mais fáceis; a própria aluna confessa que mudou de opinião, e que agora já encontra sentido e importância na Filosofia;
- um aluno salienta as dificuldades na avaliação e na realização das questões nos testes;
- outra discente confessa que teve dificuldades sobretudo ao nível do 10º ano, que a levaram a estigmatizar esta disciplina;
- por fim, um aluno salienta que alguns temas da Filosofia o incomodaram muito, especialmente os que se prendem com o ser humano e o sentido da existência, levando-o a questionar a necessidade dessas reflexões.

Outros discentes consideram que a experiência com esta disciplina foi diferente, contemplando aspetos que são bons e muito positivos, apesar de tudo. Um aluno confessa a sua ansiedade perante uma disciplina onde as perguntas são maiores do que as respostas:

“(…) eu senti uma grande frustração, porque na prática, o que nós trabalhamos na Filosofia, quando trabalhamos, não temos uma resposta concreta para as coisas, e isso torna-se (...) um pouco às vezes difícil de gerir (...) é uma disciplina persistente, faz imensas perguntas, mas (...) não nos dá as respostas (...) Mas isso, como todos sabemos (...) é intrínseco à Filosofia.....as respostas (...) nunca deverão ser dadas... mas ela procura isso mesmo” (S. 20).

Para outro aluno, a experiência foi melhorando à medida que se apercebia dos fundamentos desta disciplina e do seu carácter interrogativo e problematizador:

“...Ao princípio não gostava muito da Filosofia, mas depois aprendi a gostar da Filosofia, porque acho que é importante para o crescimento de qualquer pessoa. (...) a disciplina de Filosofia desenvolve muito, desenvolve o intelecto das pessoas, porque fala sobre (...) vários problemas da sociedade e várias maneiras de pensar, sobre coisas que....parece que nos fazem bem, fazem-nos crescer. (...) não relacionava...não conseguia (...) não gostava muito da matéria, achava muito maçuda, o facto de falar...de ser...foi uma experiência nova, ser uma coisa a que não estava habituado, se calhar foi por causa disso, de ser uma experiência. Ao princípio não gostei muito de Filosofia, mas depois aprendi a gostar” (S. 117).

No enquadramento das ***Experiências da disciplina de Filosofia em geral***, relativas a alunos adultos, ressaltam factos que não se colocam com tanta pertinência no caso dos mais jovens, mas que aqui se apresentam e assumem importância. Alguns adultos também frequentaram o ensino diurno, há muitos ou há poucos anos, e dessas experiências passadas conservam memórias que podem agora ser significativas no momento em que se pronunciam sobre esta disciplina. Há adultos que declaram que sentiram falta de bases, sobretudo ao iniciar o 10º ano. Alguns destes alunos terminaram o 9º ano através do processo de reconhecimento e validação de

competências (RVCC) em *Centros de Novas Oportunidades* e ao chegar à escola, depararam-se no ensino secundário, com exigências de estudo e metodologias a que não estavam preparados para responder e daí as maiores dificuldades que apontam.

<i>Experiências anteriores na disciplina de Filosofia – alunos adultos</i>	
Sem experiência anterior na disciplina de Filosofia	Experiências anteriores com a Filosofia
<p>“(…) Lembro-me que quando cheguei à escola não sabia o que era a Filosofia, que nunca tinha estudado Filosofia, tinha ouvido falar de Filosofia, que dava cabo da cabeça dos alunos todos, que a Filosofia era uma coisa assim... (..) no fim quando eu comecei a estudar e a compreender vi que não era assim aquele bicho de sete cabeças que as pessoas falavam, e que até era muito interessante e muito útil” (S. 2).</p> <p>“(…) a minha experiência foi muito.... desagradável, porque eu não tinha muitas capacidades escolares. Cheguei aqui, praticamente, fiz o RVCC (..) então tive (..) muitos problemas em compreender aquele manual...(..) a explicação da professora era (..) a melhor. (..)” (S. 3)</p> <p>“(…) a matéria é vasta...(..) acho que não é difícil... tentava.... (..) decorar alguns aspetos...(..) Sim, decoro... algumas coisas. (..) podia ser melhor, mas chumbei dois módulos...” (S. 4).</p> <p>“(…) para mim foi um bocadinho difícil a Filosofia como qualquer uma das disciplinas, porque eu vim do RVCC...(..)e no RVCC não tínhamos nada dessas disciplinas... ah, tinha só feito o 2º ano do ciclo e depois passei para o RVCC (..) para mim foi um bocadinho complicado...mas fui entrando na matéria. (..) foi só mesmo à medida que o tempo ia passando... é que eu fui aprendendo qualquer coisa....(..)” (S. 7)</p> <p>“(…) eu nunca tinha tido na adolescência contacto com a disciplina de Filosofia....(..) No 10º ...senti sempre isso....por uma questão de insegurança. (..) ...quando se aprende alguma coisa de novo na adolescência, tem uma dimensão diferente, na minha opinião, do que em adulto.... Por vezes (..) o adulto já tem opiniões formadas, acaba por fazer um bocadinho de resistência àquilo que se está a ouvir de...de novo....não foi o meu caso. No meu caso, em relação (..) à disciplina de Filosofia, foi mesmo o estar enferrujada em relação à escrita (..)” (S. 19)</p> <p>“(…) é uma disciplina difícil (..) a princípio (..) é bastante difícil começar porque não percebemos muito o assunto sobre a Filosofia (..)” (S. 61)</p> <p>“Vários anos sem estudar, e todo este processo não foi.... 7º, 8º e 9º ao cabo foi feito assim com RVCC...(..) E então, isto é um bocado....” (S. 63)</p> <p>“Nestes dois anos. (..) no ano passado, quando comecei a disciplina, achei muito confusa, para dizer a verdade, porque não sabia qual era o objetivo da disciplina. (..)” (S. 131)</p> <p>“(…) gostei de aprender os novos conhecimentos que a disciplina de Filosofia me proporcionou (..) a disciplina de Filosofia para mim foi uma coisa completamente diferente daquilo que eu estava à espera. (..) pensava que fosse mais difícil, mas tornou-se fácil” (S. 133).</p>	<p>“Sim, há...(..) no tempo em que eu andava no Liceu, que dava Filosofia e Psicologia no mesmo ano (..) foi nos anos setenta e... pouco...setenta e qualquer coisa (..) era uma disciplina completamente diferente do que é hoje. (..) Agora, no ano passado, foi uma coisa muiiiiito complicada (..) este ano já não, pelo menos o 1º período, já não foi...(..)” (S. 18)</p> <p>“(…) estive no ensino diurno, na altura não pensava seguir, não prestei muita atenção às aulas, como por exemplo estou a tomar desta vez. (..) Realmente não....não me recordo muito da matéria, tenho ideia que era lecionado de uma maneira diferente da atual (..) Há vinte anos. (..)” (S. 62)</p> <p>“(…) foi mesmo quase começar do início (..) do passado eu aproveitei a experiência pessoal (..) da matéria de há vinte anos não fui buscar nada. Da experiência pessoal é que há diferenças. (..) Nesse aspeto é que há diferenças. Houve uma altura, desde uma certa curiosidade e de busca e de tentar saber, depois já uma fase de desapontamentos e de até tentar não pensar nisso e agora o voltar à Filosofia talvez a voltar a pensar coisas que já tinha pensado mas com uma nova experiência e umas novas facetas, coisas que uma pessoa diz, ok, não vou pensar nisso...”(S. 62)</p> <p>“Eu tive dois anos de Filosofia no ensino diurno, na Escola Secundária (..) Eu estava à espera que fosse algo diferente porque tinha lido já algumas obras filosóficas, como por exemplo, os Deuses do novo milénio, que é muito conhecido.....” (S. 89)</p> <p>“(…) 4 anos...(..) Este é o 4º ano...(..) Estive três.. anos no 10º...(..) Eu no ano passado tive de repetir (..) tinha a disciplina feita, no 10º e 11º, tive de repetir...e no 10º chumbei...” (S. 8)</p> <p>“(…)um ano.... Só que era do ensino diurno e vim estudar à noite, tive de fazer a disciplina outra vez...” (S. 8)</p> <p>“Tinha tido no ensino diurno, mas pouco tempo, porque eu andei cá pouco tempo, depois desisti da escola. (..) Tive.....dois períodos (..) O primeiro contacto não é muito apelativo, porque a disciplina acho que se vai descobrindo com o tempo....” (S. 71)</p> <p>“Sim, sim. (..) Não, não foi tão boa, mas também era um aluno diferente, não ligava tanto às aulas (..) como a minha maneira de estar nas aulas se alterou, passei a gostar mais de Filosofia do que gostava quando andava no ensino diurno (..) Andei alguns anos.....depois deixei a escola para começar a trabalhar e desisti da escola por completo. Agora resolvi voltar (..) e a Filosofia para mim (..) foi uma boa disciplina” (S. 117).</p> <p>“Sim. Tive 10º ano de Filosofia para aí em 1983.....o programa antigo, dava aquela parte da Lógica (..) gostei mais da matéria....é mais.....encontro-a mais adequada (..) ao princípio da Cidadania de hoje em dia. (..) Agora, sim, agora. A outra fazia mais uma abordagem (..) pelo recorte, paralelismo entre a evolução do homem e a evolução da criança, ainda me lembro dessa parte...” (S. 130)</p> <p>“Já. (..) Nunca gostei, nunca.....nunca me fascinou....” (S. 132)</p>

Dois discentes associam a disciplina de Filosofia às leituras que gostam de fazer ou que já fizeram. A experiência que passaram a ter com esta disciplina surgiu também como

um pretexto para novas leituras e para o renascer do interesse pelos autores que abordam os temas filosóficos.

“(...) eu gosto muito de...autores...(...) gosto muito do Hegel, gosto muito (...) mesmo (...) destes contemporâneos, gosto muito de Sartre (...) comprei alguns livros dele (...) embora às vezes sejam, pareçam à partida, complexos (...) é uma forma que eles pensam as coisas e que eles aprofundam certos temas (...) que é interessante (...) ver...as coisas e eu gosto muito” (S. 17).

“Já tinha lido Fernando Savater, que depois li outra vez para a própria disciplina e.....estava à espera que fosse mais aberta, que a gente lesse mais teorias e isso, mas depois foi muito objetiva em termos de métodos (...) e essas coisas que se usam na Filosofia, porque no fim de contas foi só uma introdução (...)” (S. 89)

Uma aluna do Ensino Recorrente, já referida, sendo considerada adulta por ter dezoito anos ou mais, à data da matrícula, compara as perspetivas dos alunos jovens (da turma do ensino diurno que teve no ano anterior e os deste ano que são todos muito mais velhos do que ela).

“(...) mas gosto, principalmente porque as pessoas são mais adultas, ajudam-se mais, mesmo em termos de estudo e isso.....a mim, mandam-me sempre mensagem, olha afinal, a resposta à pergunta tal não é assim, é assim (...) assuntos que a gente discute na aula e depois eu fico com alguma dúvida e no intervalo discutimos as dúvidas e ajudam-se uns aos outros, são mais adultos.....não têm aquela coisa, ah, mas tu fizeste e eu não fiz (...) já são mais velhos, porque já têm uma experiência de vida diferente do que a minha, do que a dos meus outros colegas e então acho que...para proveito próprio, oiço muito mais os conselhos destes colegas do que os dos outros” (S. 89)

Como na análise das entrevistas a alunos jovens, também neste caso, a análise separada das experiências dos alunos à disciplina de Filosofia no 10º ano resulta do desenvolvimento dado por alguns discentes face aos dois anos letivos. Se nalguns casos, a experiência é similar para os dois anos, noutros relatos, os alunos desenvolveram raciocínios e salientaram memórias que se distinguem pelas diferenças e daí a separação das experiências nos dois anos letivos. O 10º ano é um ano inicial para muitos alunos, constituindo mais uma introdução, quer aos estudos em geral, alicerçado pelo facto de alguns adultos terem estado vários anos sem estudar e o 10º ano representar um marco muito significativo. Quanto ao 11º ano, já pode representar em muitos casos, uma continuidade.

Quadro 99 - *Experiências da disciplina de Filosofia no 10º ano – Alunos adultos*

Experiências da disciplina no 10º ano – Alunos adultos	Frequência
Experiência positiva	10
Experiência regular	1
Experiência vaga	1
Dificuldades	2

Conclui-se assim que a maior parte dos discentes adultos confessa que teve experiência positiva com o estudo desta disciplina no 10º ano (cf. quadro 99).

Experiências da disciplina de Filosofia no 10º ano – alunos adultos

Experiência positiva

“Eu já tinha tido a disciplina de Filosofia no ensino diurno e a matéria que aprendi no 10º ano já tinha sido dada, já a tinha estudado. Gostei da experiência, acho que a disciplina de Filosofia é muito importante para nós definirmos a nossa personalidade (...) Gostei mais do 10º ano, tem mais a ver com o indivíduo, a maneira como pensa, a forma como se comporta” (S. 1).

“Ah, sim! Foram muito enriquecedoras para mim...” (S. 3)

“Lembro-me bem... (...) Eu nunca tinha dado Filosofia... (...) enriqueceu mais a minha maneira de ser... comecei a ver as coisas de outra maneira... (...) Por exemplo... os valores estéticos... (...) Penso que sim... porque, para mim, fez-me pensar... no que faz parte do nosso dia a dia...” (S. 5)

“(...) a Filosofia ajudou-me em muita coisa, a refletir sobre os problemas (...) a criticar muita coisa...” (S. 8)

“ (...) no ano passado tive Filosofia pela primeira vez... achei (...) muito interessante... porque fez-me refletir muito e acho que... é a parte mais benéfica da Filosofia é que nos faz refletir imenso e (...) fiquei mais... madura e mais enriquecida (...) com a disciplina de Filosofia...” (S. 10)

“Positiva. É sempre positiva, porque eu estou a adquirir um conhecimento (...) exercita muito a cabeça, obriga-nos a pensar naquilo que no dia a dia nós (...) não nos apercebemos que existe. (...) logo daí tem um saldo positivo” (S. 19).

“(...) no 10º ano até gostei, gostei da matéria. Até do último módulo que a gente deu, acho que era sobre... (...) Os Valores Religiosos” (S. 64).

“Sim, no 10º ano agradeceu-me mais” (S. 65).

“Boa. No 10º ano, acho que foi (...) nunca tinha tido Filosofia, acho que foi assim (...) um despertar. (...) Mas tem sido muito enriquecedor” (S. 70).

Experiência regular

“Já compreendia um pouco melhor... já foi um bocado (...) ...não tínhamos manual, mas havia fotocópias, que a professora dava e isso já foi um bocado melhor...” (S. 3)

Experiência vaga

“(...) eu do 10º ano de dia já não me lembro muito, até porque foi há... nove anos... o último ano que tive foi há nove anos atrás. Eu sei que os professores... eu não entendia, eu não conseguia entender os professores, não conseguia entender aquilo que eles me explicavam. Eu sei que houve um tema de dia que eu gostei muito, que foi o livre arbítrio... (...) Por incrível que pareça, começaram a fazer sentido” (S. 136)

Dificuldades

“(...) senti muito mais no 10º do que no... no... no 11º ... porque a insegurança que eu tinha no... no 10º ano, começou a esbater-se ao longo (...) das aulas... do 1º, 2º e 3º período e 11º... (...) De ter estado muitos anos sem estudar (...)” (S. 19)

“No 10º ano... (...) o 1º módulo (...) não foi assim muito difícil... mas no módulo... Já não me lembro bem dos temas... em que ... falamos (...) foi um bocado mais difícil (...) ainda deu para o 10º... (...) depois... ainda... tentei recuperar (...) foi fácil... (...) Sim... sempre ensino noturno. (...) O primeiro módulo foi mais fácil, o segundo Foi mais difícil... e o terceiro (...) foi mais fácil. A professora (...) não deu... a matéria pela mesma ordem que devia... ela... começou pelo mais difícil... depois no terceiro módulo deu o mais fácil...” (S. 9)

Nos excertos das entrevistas encontram-se relatos onde os entrevistados salientam muito as experiências positivas a partir dos conteúdos que recordam do 10º ano e que em muitos casos os cativaram. Uma aluna destaca a dimensão religiosa como aquela que foi mais importante para si. Outros alunos salientam a dimensão formativa desta disciplina.

Quadro 100 - Unidades de Registo *Experiências da disciplina no 11º ano – Alunos Adultos*

Experiências da disciplina no 11º ano – Alunos adultos	Frequência
Experiência positiva	5
Experiência regular	3
Identificação com as notas	1
Dificuldades	3

Da análise do quadro 100, tecem-se considerações quanto às experiências com a Filosofia no 11º ano por parte dos alunos adultos:

- 5 alunos apresentam-nas como positivas, justificando através da liberdade de pensamento, dos assuntos tratados, da identificação da disciplina com as classificações; outros adultos já confessam que esta foi uma experiência regular; um aluno desabafa o seu enfado relativamente à *Lógica* (capítulo III do Programa de Filosofia), embora se

sinta motivado com o capítulo V do programa de Filosofia, pois lhe parece de importância geral para todas as pessoas;

- algumas dificuldades sentidas pelos discentes são acentuadas pela falta de bases.

Experiências da disciplina de Filosofia no 10º ano – Alunos adultos

Experiência positiva	Experiência regular	Dificuldades
<p>“(…)... do 11º ano.....sim...foi...foi tudo positivo...” (S. 6)</p> <p>“(…) uma pessoa poder-se exprimir, até pode soltar-se do texto, pode soltar-se da pergunta (…)” (S. 62)</p> <p>“Gostei das matérias que foram dadas (..) sobre a Ética, a Moral, depois sobre muitos filósofos, sobre Kant e depois também os filósofos gregos, também gostei bastante da matéria (…)” (S. 65)</p> <p>“(…) foi bom...embora... este ano ainda não está acabado, mas a nível de notas se calhar será equivalente” (S. 8).</p>	<p>“O 11º ano (..) já é mais desenvolvido no que é a disciplina, explicar o que é a Filosofia em certos aspetos que não achei assim muita piada” (S. 1)</p> <p>“(…) este ano (..) já a matéria (..) não é bem o que estava à espera. (...) Achei-a muito, aqueles cálculos, aqueles termos, aquelas expressões (...) Os conceitos, porque parece que vai encaixar tudo na mesma coisa (...) Não, esta matéria que estou a dar agora (...) a finitude e essas coisas todas, esta estou a gostar. Mas a matéria anterior não me despertou assim.....não me deu grande interesse (...) Sim, essa parte.....a Epistemologia....não, não me prestou muito a atenção. (...) E vou ser sincero (...) Agora (...) esta (...) última matéria que estamos a dar por acaso estou-me a interessar. A finitude e essas coisas (...) acho que é uma coisa....mais simples, é....em princípio é o que todos nos pensamos” (S. 64).</p> <p>“No 11º...já gostei um pouco menos. (...) Gostei menos da matéria, não tem nada a ver nada com quem deu a matéria...(..) daquilo das premissas e daquelas (...) Da Lógica, um pouco aquelas, era tão lógico mas foi confuso, (...) para mim, não foi, foi mais confuso...(..) Sim, a ciência também um pouco...” (S. 65)</p>	<p>“(…)... achei o 11º ano mais... um pouco mais difícil... porque temos de refletir já de uma forma mais aprofundada sobre os temas... os silogismos... falámos nas analogias, argumentação....a ciência também...(…)” (S. 6)</p> <p>“(…) do 11º...só alguns testezinhos, quando eles eram mais difíceis (...) Até ao fim. Porque eu não tive bases. As minhas bases...de estudo foram muito poucas. As bases de estudo, não relaciono com a Filosofia. (...) a base de estudo desde o início. (...) Fica.... Há sempre dificuldades (...) não é a questão da Filosofia ou de outra disciplina... todas. Para mim foi muito difícil porque não tinha bases...” (S. 7)</p> <p>“(…) este ano tenho gostado bastante dos temas que abordamos, porque parecem-me bastante aplicáveis ao dia a dia. (...)” (S. 130)</p> <p>“A nível do 11º... já foi um bocadinho melhor, porque já tinha as bases do... do 10º (...) a professora dava-nos muitas fichas, trabalhos, discutíamos (...)” (S. 7)</p>

8.6.2.3. Experiências da disciplina de Filosofia para alunos jovens e alunos adultos

Tecem-se comentários, a partir da comparação entre os dois grupos de alunos. As subcategorias em comum nos dois grupos são: *Experiências da disciplina em geral*, *Experiências da disciplina no 10º ano* e *Experiências da disciplina no 11º ano*.

No grupo de alunos jovens encontram-se sempre mais divisões, por a amostra ter sido muito maior neste caso.

Os alunos jovens (49 alunos) e os adultos (15 alunos) consideram que a experiência da Filosofia em geral foi positiva; nas experiências do 10º ano, 9 jovens e 10 adultos consideram-na positiva; quanto ao 11º ano, 18 jovens e 5 adultos também a consideram positiva. Os discentes que consideram a experiência com a disciplina de Filosofia negativa são em número muito menor: na experiência com a disciplina em geral, 6 jovens e 4 adultos; nas experiências no 10º ano, 3 jovens; e nas experiências com o 11º

ano, 7 jovens. Os alunos relacionam muito as experiências que tiveram com esta disciplina (boas, más, regulares, indiferentes...) ao professor que tiveram.

No caso dos alunos jovens, refere-se a *Experiência anterior*, cuja terminologia sofre alterações no caso dos alunos adultos, onde se designa *Experiências anteriores com a Filosofia*; a opção pela diferença nas terminologias deve-se ao facto de os alunos jovens (com raras exceções em casos de uma ou outra reprovação) se referirem quase sempre à experiência que era anterior no 10º ano, dado que já se encontravam no 11º ano; no caso dos alunos adultos, optou-se pela designação plural *Experiências anteriores com a Filosofia*, dado em muitos casos se tratar de pessoas com várias experiências, quer no ensino diurno (para muitos, bastante anterior), quer no próprio ensino noturno.

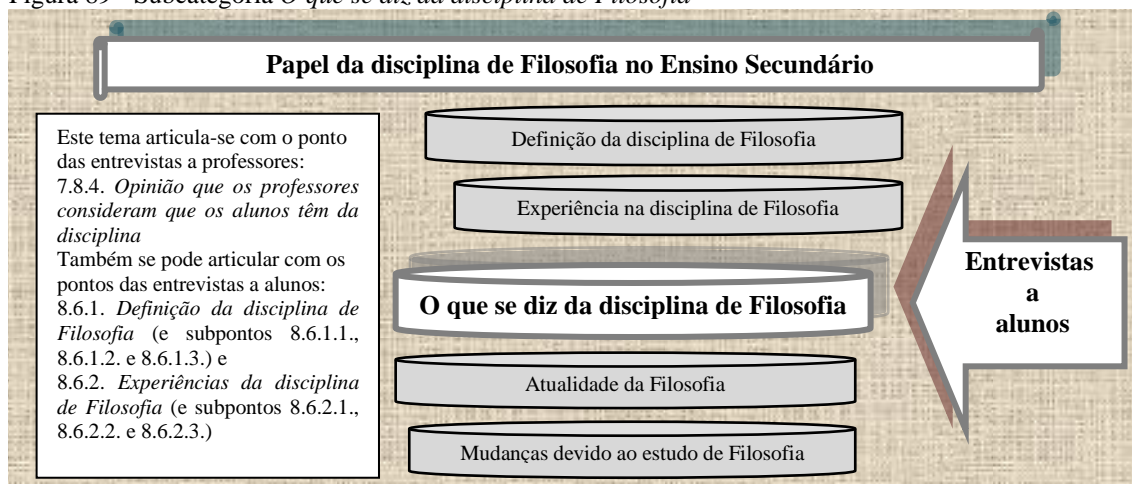
Alguns adultos denotam fragilidades na compreensão, na escrita e na descodificação dos raciocínios mais abstratos, que se prende com deficiências na própria formação e falta de bases, já que concluíram o 9º ano pelo sistema de Reconhecimento e Validação de Competências, tendo assim revelado maiores dificuldades ao iniciar a disciplina de Filosofia no 10º ano.

8.6.3. O que se diz da disciplina de Filosofia

Desenvolve-se a análise da subcategoria *O que se diz da disciplina de Filosofia*, que se enquadra na categoria *Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário* (figura 89). Os alunos foram auscultados sobre o que lhes parecia que os outros pensavam desta disciplina, ou o que já tinham ouvido dizer sobre esse assunto. A intenção era a de apreender qual a opinião geral que as pessoas têm desta disciplina, o que sabem e ouvem os alunos acerca dessas representações. Colocou-se assim a questão aos alunos: “*qual é a opinião geral que as pessoas – alunos e sociedade em geral – têm sobre a disciplina de Filosofia?*”

Os subtemas encontrados ao nível também são múltiplos e diversos. Cada aluno responde por si próprio e pelos outros e nessa resposta atribui uma profusão de significados ao que lhe parece que se diz desta disciplina. Assim, encontra-se grande multiplicidade de respostas, algumas dadas pelo mesmo inquirido, já que por vezes, o mesmo sujeito tem versões diferentes desta disciplina, conforme a interpretação que faz das opiniões das pessoas à sua volta. Também é frequente que os inquiridos falem de si próprios e dos outros, reforçando que a sua opinião da disciplina é diferente da que os outros dão.

Figura 89 - Subcategoria *O que se diz da disciplina de Filosofia*



8.6.3.1. O que se diz da disciplina de Filosofia – alunos jovens

Apresentam-se e comparam-se opiniões que os alunos julgam que os outros têm da Filosofia. Como já se referiu, em algumas respostas, é o próprio aluno que responde, assegurando que, embora a opinião geral desta disciplina seja má, ele próprio não pensa assim, pois parece-lhe que é importante, ou fácil, ou útil.

No quadro 101, destacam-se as unidades de registo, resultantes dos testemunhos dos alunos jovens do ensino diurno e a frequência das respostas obtidas.

Alguns jovens consideram que a opinião geral acha que a Filosofia é uma disciplina **importante**, salientando que pensam de maneira igual:

“Eu acho que eles concordam comigo na maior parte das coisas, nomeadamente no fazer entender que há outras formas de viver e muitos também abriu a vontade de saber sobre outras coisas” (S. 41).

Quadro 101 - Unidades de registo *O que se diz da disciplina de Filosofia* – alunos jovens

O que se diz da disciplina de Filosofia	Frequência
Importante	5
Pouco importante	1
Aborrecida	10
Gostam	10
Não gostam	9
Não gostam de algumas temáticas	2
Fácil	3
Difícil	3
Difícil mas aplicável	6
Teórica	3
Inútil	6
Não entendem	10
Ideia geral negativa	8
Opiniões díspares	8
Não sabem	8
O que ouviam dizer da Filosofia antes de chegar ao Secundário – opinião negativa	9
Reações que tiveram quando estudaram esta disciplina	1

Outros alunos acentuam a opinião geral da turma sobre a Filosofia, dizendo que os colegas gostam desta disciplina, sendo essa a opinião comum, incluindo-os a eles próprios.

“(...) na minha turma há alunos mais interessados e há outros menos, mas acho que no geral todos acham que é importante ter a Filosofia como disciplina” (S. 114).

“Em geral, há as opiniões todas, mas assim a que predominava mais era que a Filosofia era importante, acho que na maioria toda a gente gostava de Filosofia. (...) Pelo menos na minha turma” (S. 119).

A justificação associada a uma visão da realidade que pode ser propiciada pela Filosofia e que é diferente da comum, também é apresentada.

“(...) começa a despertar nos jovens o lado intelectual, a Filosofia (...)” (S. 118)

“Alguns acham que é importante e que é uma maneira diferente de ver as coisas e a vida” (S. 47).

Outro aluno diz que a maior parte dos colegas não valoriza a Filosofia considerando-a **pouco importante**, mesmo quando as classificações não são más:

“(...) Mas a maior parte acha que é uma disciplina em que não os vai ajudar no futuro.....(...) Mesmo tendo boas notas e assim, acham que não é uma disciplina que os vá ajudar.....” (S. 38)

Outros alunos (em número de 10) afirmam que a generalidade dos colegas acha esta disciplina **aborrecida**. As razões assentam nas dificuldades de concentração e na falta de paciência dos alunos para investirem no desenvolvimento do seu pensamento abstrato.

O que se diz da disciplina de Filosofia - é aborrecida

“Que é uma seca (...) que....não precisa pensar tanto, são coisas que não interessam a ninguém, acham que mais vale.....mais valia não terem esta disciplina...” (S. 95).

“(...) todo o pessoal diz que é secante. (...) Não sei” (S. 110).

“Eu acho que a maioria acha que a Filosofia é mesmo uma seca...(...) Acho que sim, é a ideia geral” (S. 35).

“(...) a maior parte da matéria acham um bocado secante...” (S. 115)

“Eu sei que há muitos que acham que é uma seca (...)...E (...) que não gostam, que (...) para que é que isto serve?” (S. 33)

“Em geral? (...) A versão aí para a juventude é que é uma disciplina chata (...)” (S. 69)

“Eu acho que há alguns que dizem que é chato e que é aborrecido (...)” (S. 109)

Os temas tratados nesta disciplina podem ser pouco entendidos por alunos jovens que se aborrecem quando têm de pensar neles.

“(...) muita gente acha a Filosofia aborrecida (...) Não sei.....tem muito a ver com as pessoas não perceberem. E há uns que podem não estar com atenção nas aulas e depois dizem, ah, isto não faz sentido nenhum, isto é uma parvoíce, isto que a professora está a dizer não faz sentido (...)” (S. 39).

“Pensam que é chato (...) Sim. Pensam que...por falar...por exemplo, como.....o que é a vida, eles não pensam nesse exemplo, que é chato.....eles não fazem, o que é a vida, o que é a verdade, essas perguntas

eles não fazem (...) praticamente, quando nos põem essa pergunta, a gente fica sem saber o que é que responder. E eles acham que é um tema chato, estar a abordar isso” (S. 42).

A necessidade de argumentação e justificação das respostas através de textos estruturados são dimensões negativas e pouco simpáticas desta disciplina.

“(...) normalmente não gostam, acham que é complicado, a disciplina, dizem que é engonhar muito, é escrever muito, dar muitas voltas aos textos, escrever muito nos testes, não, não, acho que no geral não gostam muito” (S. 74).

Outros alunos acentuam a sua visão própria, mostrando que é diferente daquela que veem nos outros, pois eles não pensam assim, até acham que a Filosofia é importante e trata de assuntos que são relevantes.

“...Mas eu acho que...que é importante (...)” (S. 33).

“(...) Eu, pela minha experiência, já tenho dois anos, quase, de Filosofia, eu acho que é bom (...) que a gente depois tem uma maneira diferente de ver as coisas” (S. 42).

“(...) mas depois vou a ver, tudo o que a Filosofia diz faz sentido....e tem uma Ética” (S. 39).

“(...) Mas não (...) eu não....não acho assim, não penso assim” (S. 69).

Um aluno brasileiro, que frequentou esta disciplina no Brasil e agora a estuda em Portugal, estabelece as diferenças, confessando que no Brasil os colegas não gostavam e depreciavam a Filosofia.

“Lá no Brasil a frase preferida deles, no Brasil, é “A Filosofia é uma m.....”. (...) Eles não gostavam. A professora era muito chata. Mas não era bom. (...)” (S. 111).

O mesmo aluno acentua que gosta mais de ter Filosofia em Portugal do que gostava no Brasil, sem adiantar mais.

“(...) Não.....lá no Brasil eu não gostava de Filosofia. Aqui tou gostando mais” (S. 111).

Outros discentes (em número de dez) dizem que na generalidade os colegas **gostam** de Filosofia.

O que se diz da disciplina de Filosofia - Os colegas em geral gostam

“(...) os meus colegas, acho que gostam, gostam da....da disciplina” (S. 48).

“(...) Tem.....há um grupo que gosta muito de Filosofia (...)” (S. 58).

“Gostam. (...) Sim” (S. 122).

Alguns alunos emitem os próprios juízos, considerando que, seja qual for a reação das outras pessoas a esta disciplina, ela tem muita importância e é formativa para a vida (S. 69), (S. 96).

“(…) Mas como a Filosofia é uma disciplina que todas (….) as pessoas deviam ter pelo menos um ano na vida, na escolaridade, porque é muito importante” (S. 69).

“(…) eu acho que a turma, independentemente daquilo que nós fazemos nas aulas, acaba sempre por gostar da Filosofia, porque....é interessante saber como é que as pessoas pensavam e porque é que pensavam assim....” (S. 96)

Outra resposta considera que, embora na generalidade, os alunos gostem de Filosofia, não acham que seja muito importante para a vida:

“Dizem.....o básico. Dizem que gostam, que não é uma matéria muito difícil (….) dizem que gostam mas não acham muito essencial...(…)” (S. 123).

Nas suas respostas, alguns alunos acentuam, mais uma vez, que eles próprios, gostam desta disciplina.

“(…) Mas em geral (….) não é das piores disciplinas, mas para mim, eu gosto muito, por exemplo” (S. 98).

“(…) Eu acho que....que....pelo menos eu gosto, agora eles (….)” (S. 99)

“Eu acho que bem...(…) Sim, sim.....porque dá que pensar...em algumas coisas” (S. 30).

Para outros jovens (em número de 9), a opinião geral é a de que **não gostam** de Filosofia:

O que se diz da disciplina de Filosofia - Os colegas em geral não gostam de Filosofia

“Eu penso que no geral não se gosta muito (….)” (S. 68).

“Sim. Acho que não gostam muito” (S. 97).

“(…) Outros dizem...acham que não vale a pena, que é muito confuso (….) há muita gente (….) que não gosta, que diz (….) que não faz falta nenhuma a Filosofia” (S. 47).

“Não gostam.....não gostam...(…) as pessoas com quem eu falo, particularmente as minhas amigas e mais ou menos, ninguém gosta (….) Porque acham que confundem, não.....não lhes interessa aquilo para nada, no futuro (….) dizem elas, não gostam...” (S. 127).

“Não muito bem também. (….) Não. Nem por isso (….) é fazer mesmo só por fazer e (….)” (S. 134).

“A maior parte não.....não.....ninguém gosta de Filosofia. Porque tem que escrever muito e tem que se pensar muito, mas eu não acho isso” (S. 120).

Uma aluna salienta que as pessoas em geral não gostam de Filosofia, mas isso acontece porque não gostam de nada que envolva a escola e não pela disciplina em si mesma: é só porque a escola e as disciplinas não lhes dizem nada.

“(…) mas acho que....acho que a maior parte das pessoas não gosta muito de Filosofia...(…) Não sei, também a maior parte das pessoas chegou à escola e não gostam de nada (….)” (S. 129).

Alguns alunos não resistem a dar a própria opinião sobre a Filosofia, que neste caso é negativa.

“(…) eu Filosofia não é para mim mesmo...(…) podiam cortar essa disciplina mesmo...(…) Já a minha irmã é a mesma coisa, também não gosta de Filosofia” (S. 101).

“Tudo no geral. Eu não gosto desta disciplina. Não me cativa” (S. 104).

Dois inquiridos acham que os colegas em geral **não gostam de algumas temáticas** desta disciplina.

Um assunto contestado é o que se refere às teorias dos filósofos. Um aluno aponta a teoria de Locke como exemplo.

“Eu tenho um irmão que diz que a Filosofia.... não gosta, que não sabe....não consegue perceber o contexto....e que vai compreendendo algumas coisas e outras não, mas eu acho que.....há coisas positivas, há coisas negativas, a maior parte das pessoas não gosta porque....eu também, há partes que gosto, há partes que não gosto, há partes para pensar e isso tudo, mas a parte teórica, aquela que nós temos de decorar porque eu refleti isto, era muito pormenorizado e era contra o outro, era o raciocí.....por exemplo, nós demos a parte de Locke, era sobre o empirismo e o racionalismo, e era muito.....depois as várias e diferentes épocas....essa aí é uma parte muito...aborrecida da disciplina” (S. 36).

Outra crítica assenta no facto de se achar que as temáticas do 11º ano são mais difíceis do que as do 10º ano.

“Pelo que eu tenho ouvido sobre colegas meus, em geral, todos me disseram que gostavam....mas....mas também todos me disseram que gostaram mais no 10º ano...(...) Talvez por o facto que de nós todos não gostamos de coisas que tenhamos mais que estudar e temos que esforçar (...) Não é por isso que deixam de ser interessantes...” (S. 54)

O mesmo aluno critica uma parte do programa do 11º ano, que parece ser a *Lógica Proposicional*:

“(...) de facto achei (...) um pouco maçuda....e principalmente aquela parte em que temos de fazer grelhas e.....contas e essas coisas assim...(...) Sim, aquelas.....já não me lembro muito bem como é que aquilo se chama...” (S. 54)

Outros alunos afirmam que em geral as pessoas consideram que esta disciplina é **fácil**.

A justificação relaciona-se com os resultados obtidos, ou com a dificuldade maior que os alunos encontram noutras disciplinas.

“Como uma disciplina fácil....(...) Sim...(...) Sim.....ao menos não se queixam, a comparar com algumas disciplinas mais difíceis e cansativas (...) a Filosofia até é uma disciplina fácil...(...) Matemática, Português.....são disciplinas que é preciso ler e escrever muito mais, mais, mais e compreender e mais.....mais matéria até em termos de a Gramática e funções e tudo, é muito mais difícil do que a Filosofia” (S. 53).

“(...) Porque há coisas muito mais de hoje e em termos gerais com Filosofia nunca há grandes dificuldades é uma disciplina sempre média e...até gostam, mais ou menos” (S. 115).

Para um aluno é a facilidade de escrever ou desenvolver os temas aleatoriamente (escrever muito, embora podendo dizer pouco) que pode determinar um bom resultado nesta disciplina e que alicerça a opinião geral sobre a sua facilidade.

“(...) geralmente é uma disciplina que, consideram, que é fácil, para quem consegue dar palha, ou seja, para quem consegue falar muito e desenvolver sobre qualquer tema, se falar bem, escrever bem, consegue tirar boas notas.....normalmente é isso que dizem” (S. 38).

Outras opiniões consideram que se passa o contrário, afirmando que a generalidade das pessoas acha que a Filosofia é uma disciplina difícil.

“(...) a ideia é sempre que a Filosofia é muito difícil, inacessível (...) e que não faz sentido...” (S. 94).

“(...) eu não oiço muito as opiniões de outras pessoas. Mas algumas pessoas da minha turma dizem que é coisa muito difícil (...) Sim.....não acham fácil, acham difícil, e.....não acham que é muito (...) Sim, importante, sim. Importante na sociedade. (...) Eu acho que faz falta, mas para eles fazer falta.....não faz falta, porque eles não se interessam muito assim” (S. 125).

Uma aluna adianta a opinião que ela própria tinha antes de contactar com esta disciplina e que não era muito positiva.

“(...) Posso dizer-lhe a que eu tinha antes. Acho que.....uma coisa complicada, uma coisa complicada, e que não é acessível para todos....é o que eu posso dizer....talvez o que as pessoas possam pensar, mas não sei....” (S. 90)

Outros alunos confessam que a maior parte dos colegas que conhecem acham que a Filosofia é ***difícil mas aplicável***. A aplicabilidade da Filosofia relaciona-se com as temáticas que se prendem com os problemas existenciais e reais, ajudando e apoiando no desenvolvimento e na formação das pessoas.

O que se diz da disciplina de Filosofia - ***Difícil mas aplicável***

“(...) acho que a maioria pensa que é um bocado difícil, mas (...) como alguns aspetos têm a ver com a sociedade onde estamos inseridos, acaba por ser mais fácil de perceber” (S. 51).

“Que é um bocado maço mas.....importante também para.....sim, para o desenvolvimento” (S. 60).

“Isso não é um tema que falamos muito (...). Mas....acho que toda a gente pensa (...) que é bom ter. Uns se calhar dizem que é um bocado chato para estudar, mais uma disciplina, mas é bom, porque promove, ajuda-nos, mesmo na vida lá fora, a preparar...(...) Ajuda, sim...” (S. 31)

Uma aluna diz que já não se recorda bem da ideia geral que circula sobre a Filosofia, mas apresenta um exemplo da sua aplicabilidade, relacionando-a com a *Lógica*.

“Se eu ainda me lembro.....comenta-se algumas matérias, mas vai ficando um bocado no esquecimento. É daquelas disciplinas que vai ficando um bocado no esquecimento. Mas penso que é precisa....ainda hoje foi um exemplo (...) eu não apanhei a conversa de uma colega minha, mas por exemplo, ela estava a dizer, isso é um apelo à autoridade (...) Aplica-se. Vai surgindo assim, mas não costuma ser um tema de conversa muito habitual” (S. 67).

O facto de a Filosofia obrigar as pessoas a pensar é um aspeto que pode ser considerado pouco simpático.

“(...) à primeira, à primeira vista, põem logo de parte como pouco interessante. Mas aqueles...aqueles que têm uma mente mais aberta, costumam gostar (...) Porque é uma coisa que os obriga a pensar e (...) eu não acho a Filosofia uma disciplina má, eu até nem desgosto da Filosofia, eu é que (...) nunca desenvolvi grandes interesses, é só isso...” (S. 73)

Outra aluna acentua a dimensão fulcral que Filosofia tem na vida das pessoas.

“(...) mas verdadeiramente faz mas é preciso compreendê-la e procurar essa compreensão pela Filosofia e é preciso um entendimento com ela. (...) é possível, não como as outras disciplinas em que através de um estudo de véspera se consegue....não, a Filosofia requer mesmo a compreensão e a gente dar um pouco de nós próprios (...) para compreender e para conseguir fazer dela uma parte integrante da nossa vida” (S. 94).

Outros alunos salientam que a ideia geral da Filosofia é a de que é uma disciplina **teórica**:

“(...) muito teórico e pouco prático. (...) Sim, alguns, alguns achamos interessantes, mas há outros que achamos muito, como nós dizemos, um bocado secantes” (S. 112).

“(...) Porque....não é uma disciplina muito prática, é mais teórica, e acho que é uma disciplina que é preciso gostar-se mesmo, para se perceber e para estar com atenção. (...)” (S. 68)

Outra aluna refere as dificuldades que existem quando se tenta aplicar os conceitos filosóficos na prática.

“Eu acho que....pelo menos dos que eu conheço, também gostavam de Filosofia, se calhar não era a disciplina favorita mas também não era uma disciplina de que não gostassem. Mas depois porem em prática (...) não fazem muito isso (...) Ai, foi difícil (...) não sei, se calhar....as matérias do....do livre arbítrio (...) se calhar, por exemplo, agora no 12º ano, nós temos muita tendência de seguir aquilo que o nosso grupo de amigos pensa e se calhar se eles se impusessem mais, então podia por em prática a Filosofia...” (S. 55)

A ideia geral e mais comum que apresenta a Filosofia como uma disciplina **inútil** e supérflua é referida por seis alunos. Essa ideia é desmentida pelos próprios alunos, que contestam a ideia geral dos outros e que é negativa, acentuando que eles próprios não pensam de alguma forma assim.

O que se diz da disciplina de Filosofia - A Filosofia é inútil

“Que é inútil.(...) Na minha opinião, eu acho que a maioria das pessoas acha que é inútil. Porque a maioria das pessoas acha que uma aula de Filosofia será um grupo de gente numa sala a divagar sem grandes conclusões, mas não.....” (S. 86)

“Pelo que eu vejo, os alunos pensam que a Filosofia não tem utilidade, que é....que é uma seca e pronto, que não os favorece em nada” (S. 88).

“Sobre a Filosofia. Acho que eles pensam que há disciplinas que fazem mais falta que a Filosofia. (...) Pelo que se ouve....(...) eu acho que a Filosofia também é assim uma disciplina engraçada, não é? Serve para desanuviar das outras (...)” (S. 113)

“(...) Havia depois muitos, mas não percebiam bem para que é que servia, nem do que é que se falava nas aulas...(...) Na minha turma também” (S. 119).

“(...) Não....por exemplo, para o nosso curso, a Filosofia não é tão essencial assim. É mais o Básico (...) Pouco....a minha mãe é professora de Psicologia e ela dava aulas de Filosofia e eu ouvia um pouco dela, mas não era assim, era só realmente o básico do básico do básico que eu ouvia falar, de nome (...) só de nome” (S. 123).

“(...) a minha experiência....muitos dizem que não serve para nada, que é perda de tempo, algumas coisas, claro que....não....não se pode aplicar tudo (...) na vida, mas acho que muitas coisas têm a ver, fazem-nos ver muito a lógica das coisas (...) o seu porquê” (S. 126).

Outros alunos (em número de 8) confessam que a maior parte dos colegas **não entendem** a Filosofia e por isso é que não gostam dela nem lhe reconhecem utilidade.

Nestas respostas, os alunos salientam que as pessoas em geral não percebem o que é a Filosofia, mas se a entendessem, perceberiam a sua importância.

O que se diz da disciplina de Filosofia - *As pessoas não entendem o que é a Filosofia*

“... a maior parte...na generalidade (...) não conseguem relacionar a maneira como pensam com a disciplina de Filosofia (...) decoram antes de chegar aos testes, decoram o que é que aquele filósofo dizia, o que é que o outro filósofo dizia, o que é que a professora quer que eles digam. (...) não chegam a relacionar isso com a maneira como nós pensamos e como somos.....” (S. 38)

“Não gostam muito. (...) Não, porque depois implica um esforço mental e nós agora estamos tão habituados a ter tudo à mão, e não sei, é preciso digerir as coisas que se aprendem e muitas vezes eles não se querem dar a esse trabalho e então dizem que a Filosofia é chata, é muito complicada, que não interessa para nada, que é que isso serve para a minha vida e coisas dessas, penso que seja assim....mas também conheço pessoas que adoram, da minha idade! (...) Há algumas, sei lá.....30%.” (S. 72).

“(....) eu gosto (...) há pessoas, por exemplo, da minha turma, que tiram notas mais baixas, e então não gostam tanto porque não conseguem ter notas (...) porque eles também não puxam tanto pela cabeça, não gostam de dar respostas, de ir buscar, de pensar nas respostas, gostam mais de dar respostas já dadas e então a Filosofia assim acaba por ser muito mais difícil, por isso é que é mais chato” (S. 79).

“(....) eu acho que lá no fundo eles não sabem que a Filosofia é mesmo a vida, porque é pensar na vida. Alguns não têm percebido isso e pensam que a Filosofia é uma seca (...) mas penso que no dia em que eles perceberem isso, vão gostar mais” (S. 98).

“Basicamente é disciplina para malucos. (...)” (S. 99).

“Na minha turma há muitas crianças (...) e acho que a maior parte deles ainda não percebeu o que é a Filosofia e (...) depois influenciam-se uns aos outros” (S. 102).

“Sim....na.....na minha turma, não sou o único a concordar com essa opinião. Mas nas outras escolas também sinto que há uns meus amigos que não percebem o que é a Filosofia....” (S. 37)

“(....) na maioria das vezes, pelo que eu acho, acho que a população tem opinião negativa porque também desconhece aquilo que a Filosofia mostra (...) Acho que sim” (S. 124).

Alguns alunos salientam a **ideia geral negativa** que muitos têm da Filosofia. É essa ideia geral que influencia os alunos quando chegam ao 10º ano.

Uma aluna afirma que a ideia generalizada que existe da Filosofia é a de uma disciplina antiquada que está ultrapassada; um aluno confessa que as ideias gerais negativas se formam antes de os alunos chegarem ao secundário; outra opinião realça que em Filosofia se tem de escrever muito; a ideia geral da Filosofia como disciplina aborrecida também é destacada, embora os alunos se apressem a discordar dessa generalização; uma aluna fala de uma colega que não escolheu Psicologia como disciplina de opção por achar que estava demasiado próxima à Filosofia; outra aluna conta que na sua turma, os colegas em geral, gostavam desta disciplina, embora tivesse conhecimento dos preconceitos por parte de quem não a conhece.

O que se diz da disciplina de Filosofia - *Ideia geral negativa* que os outros têm da Filosofia

“Os alunos do 10º, 10º, 11º, 12º, já têm uma maneira de ser diferente da Filosofia porque já a tiveram nas aulas. No 9º ano ouvia os colegas falar que aquilo era muita matéria (...) depois a Filosofia obrigava a maneiras de pensar de outras pessoas e não nossas (...) eu sempre....sempre ouvi dizer que lá fora, as coisas era tudo muito mau, muito mau, que isto não prestava, depende do professor (...) mas que muitos alunos não gostavam...” (S. 43).

“(....) sempre me disseram, ah, Filosofia, tens de escrever muito, e eu perdi essa ideia completamente. Também pode variar de professor para professor (...) Por isso até nem acho, alguns dizem (...) é uma disciplina que estudas muito, eu não concordo (...) com essa ideia” (S. 46).

“(....) os que nunca tiveram pensam (...) é alta seca....eu também, quando vim para a escola pensei, ah, Filosofia vai ser alta seca! (...) mas depois comecei a....a compreender melhor a....a tirar positiva....já não é mau” (S. 50).

“(....)....aquele pensamento (...) que são pessoas chatas....mas não, a Filosofia é....há....há partes que (...) às vezes (...) não têm interesse, mas há outras que também são....são giras de abordar...” (S. 57)

O que se diz da disciplina de Filosofia - *Ideia geral negativa* que os outros têm da Filosofia

“As pessoas agora têm muito a tendência para dizer que a Filosofia está ultrapassada (...) Dizem bastante. Eu oiço bastante (...) Sim (...) nas pessoas, nos próprios alunos que não têm interesse e dizem, a frase tipo é, a Filosofia é disciplina para malucos. (...) É o que se diz, muito. (...) Eu acho que tem vindo a generalizar. (...) Não percebo porque não concordo” (S. 59).

“(...) eu falo de um caso específico que eu gosto, uma pessoa próxima que não gostava de Filosofia e este ano não tivemos Filosofia mas tivemos opções, Sociologia, Psicologia e Direito, e essa pessoa escolheu Psicologia e depois saiu da Psicologia por achar que estava muito apegada à Filosofia. (...) Então mudou logo a sua opinião” (S. 58).

“... na minha turma havia uma adesão até bastante positiva. Agora relativamente às outras turmas (...) há muita gente que coloca ainda uma grande barreira entre si e a Filosofia. (...) porque há sempre um preconceito (...) contra esta disciplina, muitas pessoas que vão ter Filosofia pela primeira vez já ouviram de outras que é uma grande seca, que é isto e aquilo e aquele outro (...) o que às vezes pode dificultar tanto a integração como a adaptação (...) Em geral, creio que são poucas as pessoas ainda que dão o devido valor à disciplina de Filosofia” (S. 135).

Há entrevistados que confirmam a existência de ***opiniões díspares*** sobre a Filosofia. Nesse sentido, acentuam a heterogeneidade das opiniões comuns que assentam na negação ou no repúdio total desta disciplina, contrastando com outras que são muito positivas e favoráveis.

O que se diz da disciplina de Filosofia - *Opiniões díspares* sobre a Filosofia

“(...) há alguns que não (...) gostam muito, outros que gostam, isto é uma turma muito diversificada em termos de opinião da disciplina” (S. 76).

“Alguns dizem que é uma seca.....é normal, também depende do método de ensino dos professores, outros dizem que é engraçada, outros dizem que é interessante.....também depende de escola para escola e de professor para professor...” (S. 83)

“Pois.....depende dos gostos...(...) Há pessoas que não gostam, acham aborrecido e há pessoas que, por outro lado, acham bastante interessante” (S. 84).

“Acho que varia de pessoa para pessoa. Há pessoas que gostam e que acham interessante e há outras pessoas que acham que não tem tanto interesse, no debate e na curiosidade de dar atenção a outras coisas e não ligam e acham chato” (S. 85).

“Há sempre aqueles alunos mais interessados e menos interessados. Se calhar, no início, devem ter dito, é uma seca, porque (...) é estudo, basicamente. Mas há outros que não, que gostam.....e são gostos, são opiniões, não é, é muito difícil encontrar uma opinião, uma opinião geral” (S. 91).

“Sim, falamos bastante. (...) A maior parte.....para aí 70 por cento dos que conheço não gostam muito de Filosofia, acham as aulas aborrecidas, quando vinham os testes, entravam em parafuso, ao contrário de eu e de outros que.....eu pelo menos não encarava como um teste, era.....um exercício normal, mais que viesse, gostava de estar no teste, ao contrário de outros que eram meus colegas” (S. 92).

“Muita coisa. Uns gostam, outros não gostam. Quando não gostam dizem que é uma seca, que temos de saber teorias de toda a gente (...) e aqueles que gostam dizem que é interessante, (...) que gostam de falar sobre as teorias dos outros (...)” (S. 93)

“(...) Alguns.....nem....nem todos. Que alguns até gostam da disciplina e.....e pronto.....e outros nem por isso” (S. 101).

Outros alunos afirmam que ***não sabem*** o que pensam os colegas sobre esta disciplina. Isso acontece porque não têm o hábito de falar deste assunto – (S. 75), (S. 81), ou porque não conhecem muitas pessoas de outras turmas ou de outras escolas (S. 80), e quando conversam, o teor dos assuntos não incide sobre a escola ou as disciplinas.

O que se diz da disciplina de Filosofia - Não sabem o que os outros pensam sobre a Filosofia

“eu.....cá fora não costumo” (S. 75).

“Sinceramente não sei. (...) Não sei” (S. 78).

“(...) não convivo muito com pessoas de outras escolas, não” (S. 80).

“Eu pessoalmente não sei” (S. 90).

“Se quer que lhe diga, não sei...” (S. 116)

“Ah, não sei...” (S. 121)

“(...) dizem.....nada de especial...” (S. 77)

“Não sei.....não costumo...” (S. 81)

Quando interrogados sobre as reações que tiveram ao contactar com esta disciplina quando chegaram ao secundário, alguns jovens referem a opinião pouco favorável que tinham da Filosofia, resultante do que ouviam dizer, mas que foi mudando após os primeiros resultados favoráveis.

Os discentes referem que as perceções erradas que as pessoas têm da Filosofia distorcem as suas características e geram estereótipos e preconceitos injustificados.

O que se diz da disciplina de Filosofia - O que ouviu dizer da Filosofia antes de chegar ao Secundário

“(...) eu vim para aqui também um pouco desinteressado no início porque....a disciplina, pensei que isto era para se ir fazendo (...) cada vez fui ficando mais esforçado e depois os resultados nos testes iam aparecendo, pronto, e.....e dei.....e mudei muito a minha opinião respetiva à Filosofia do que os meus colegas tinham-me dito, os meus colegas mais velhos....” (S. 43)

“(...) já tinha ouvido falar (...) Diziam-me que era assim uma seca e que (...) não se dava nada de interessante” (S. 104).

“(...) quando eu andava no 9º ano (...) e ia para o secundário, toda a gente me dizia, ah, Filosofia, ou gostas ou não gostas, e havia pessoas que não gostavam e diziam que não gostavam daquilo e era um bicho de sete cabeças (...) E.....e eu (...) fiquei com um bocado de receio, sinceramente (...) porque eram mais as pessoas negativas do que as positivas. Mas.....mas pronto, acho que (...) podemos ter a opinião dos outros mas depois ter a nossa própria opinião em relação à Filosofia” (S. 128).

“(...) que era uma seca. (...)É diferente, é uma disciplina nova que nós não estávamos habituados a ter. Desde que a gente nos habituemos é fácil” (S. 44).

“Sim. (...) Ouvia falar.....que era muito difícil” (S. 87).

“(...) não me lembro muito bem (...) eu não sabia, sinceramente, não sabia e pensava que era (...) uma, uma disciplina muito, que envolvesse (...) muitas conversas.....entre aspas, porque os filósofos falam muito e (...) dão opiniões sobre tudo.....(...) eu não sei...” (S. 95)

“Não sei....diziam que era.....que era tratar sobre os assuntos, mais ou menos.....que era.....tratar dos assuntos, pensando várias formas sobre eles, mais ou menos (...)” (S. 100)

“A Filosofia para mim antes eram as opiniões próprias, aquilo que nós pensávamos sobre as coisas e isso....e afinal não é isso” (S. 102).

“Sei lá, antes, nós tínhamos muito a ideia de inventar sobre o que era filosofar. Então.....mas com a Filosofia adquirimos um carácter (...) mais rigoroso, mais exato e ao mesmo tempo também pode ser mais abstrato, mas que nos elucida sobre certas coisas...” (S. 90)

Uma aluna confessa que a sua impressão inicial, resultante das perceções de outras pessoas, foi modificada e que passou a gostar desta disciplina:

“Acho que é positiva. É positiva (...) no princípio, é um bocado mais complicado, mas depois, como a questão (...) filosófica mesmo, vemos a coisa mais filosoficamente, é mais positiva” (S. 128).

8.6.3.2. O que se diz da disciplina de Filosofia – alunos adultos

O que se diz da disciplina de Filosofia é uma questão que interessa aos professores de Filosofia em geral e também aos interessados pelo assunto. A opinião geral baseada no senso comum pode ser pouco sensível às questões filosóficas tal como às questões culturais em geral, estando muito mais interessada em assuntos práticos e imediatos. Ausculta-se agora se a representação apresentada por alunos jovens também corresponde ao que os adultos ouvem dizer sobre a Filosofia. Embora os inquiridos adultos não sejam em grande número⁵⁶⁷, as informações que forneceram foram valiosas. Conforme também se referiu, algumas respostas dos alunos adultos são mais desenvolvidas do que aquelas que são dadas pelos jovens quando são confrontados com o mesmo assunto.

Da análise das respostas dos alunos adultos à questão sobre o que se diz da disciplina de Filosofia, resultaram unidades de registo que se apresentam no quadro seguinte.

Quadro 102 - Unidades de registo *O que se diz da disciplina de Filosofia – alunos adultos*

O que se diz da Disciplina de Filosofia	Frequência
Gostam	5
Não gostam	11
Não sabe	1
Ideia geral negativa	1
Reações que tiveram quando estudaram esta disciplina	3

Alguns alunos (em número de 5) consideram que as pessoas em geral *gostam* da Filosofia. Uma inquirida até afirma que as suas colegas da turma gostam mais da Filosofia do que ela própria. A ideia do gosto pela disciplina em geral, é adiantada por outro aluno que opina sobre as diferenças no gosto por esta disciplina entre alunos adultos e os mais jovens, acentuando que é a maturidade dos primeiros que origina maior gosto e interesse pela reflexão. Outro aluno considera-a importante e julga que os outros partilham da mesma opinião, mesmo que lhes dê trabalho porque os obriga a pensar. Já outro aluno destaca como algumas pessoas que conhece fora da escola têm imagem positiva da Filosofia.

⁵⁶⁷ Conforme já foi referido nos dados pessoais dos alunos, foram entrevistados 30 alunos do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

Uma entrevistada é Auxiliar de Ação Educativa numa Escola Secundária e expressa a sua opinião, que resulta do contacto com os alunos jovens. A aluna reforça a opinião geral que parece ser positiva e confessa que foi essa influência que a levou a tomar gosto por esta disciplina.

O que se diz da disciplina de Filosofia - As pessoas em geral gostam

“As minhas colegas gostam de Filosofia. As minhas colegas gostam.....e desde o início sempre gostaram muito mais de Filosofia do que.....do que eu. (...) acho que é por aí....elas gostavam muito mais do que eu.....” (S. 136)

“A opinião geral, pelo menos das pessoas que tive, no ensino noturno, penso que geralmente todos, quase todos gostavam da Filosofia.....penso que sim. No diurno não sei, porque a pessoa se calhar quando é miúdo não pensa muito e não quer estudar ou não sei.....” (S. 117)

“Filosofia. Sim, acham que é um bocado importante. É uma disciplina que se.....chateia um bocado mas também acham todos importante” (S. 61).

“Com os colegas (...) não tem sido (...) tão gratificante, mas com pessoas amigas, algumas que leram os textos ou que falámos e não sei o quê e foi....foi interessante e gratificante” (S. 62).

“Eles gostam. (...) Normalmente, a maioria dos alunos dizem que gostam muito de Filosofia. Porque são adolescentes e os adolescentes têm uma imaginação....e eles gostam muito” (S. 131).

“(...) já tenho ouvido por exemplo pessoas dizerem, por exemplo a minha filha, que era uma das disciplinas que ela mais gostava, era Filosofia, porque é a tal disciplina que a pessoa pode dar asas (...) ao pensamento, à reflexão e.....e aí comecei a interessar-me também mais pela Filosofia” (S. 131).

São em maior número (onze inquiridos) aqueles alunos que acham que as pessoas em geral **não gostam** desta disciplina. A justificação prende-se mais uma vez com as ideias feitas que existem e se colam à disciplina, influenciando a opinião geral.

Um aluno adianta uma possível causa para tanta relutância e que para si só pode ser o medo que as pessoas têm desta disciplina.

O que se diz da disciplina de Filosofia - As pessoas em geral não gostam

“Em geral, as pessoas (...) que eu tenho falado sobre a Filosofia, os meus amigos, em geral, pouca gente gosta da Filosofia.....” (S. 71)

“Sempre ouvi dizer que a Filosofia era (...) um pouco aborrecida, que às vezes (...) não tinha um certo valor.....” (S. 65)

“Têm medo.....as pessoas têm medo.....(...) Porque a ideia que têm é que a Filosofia é uma ciência daquelas exatas, tipo Matemática, ou seja, é necessário decorar, é necessário fazer quase o que os filósofos sabem para poder fazer a disciplina. (...).....não entendem a disciplina como sendo uma disciplina de liberdade quase de pensar. (...) são mitos que se criam. (...).....quase de pais para filhos.....” (S. 130)

“(...) eu acho que a maioria (...) fez a disciplina (...) para passar (...) e mesmo acho que....eu posso estar enganado, acho que os colegas em geral (...) gostam parece que de coisas mais objetivas, mais pragmáticas, mais resultados, 1 mais 1 é igual a 2 (...) mas em geral, as pessoas que acho que acham interessante a Filosofia, acho que é a minoria.....(...) A minoria....não é a maioria. A maioria....parece que não está muito cativa pela Filosofia” (S. 62).

“É chato (...) para mim pessoalmente também foi chato, não é só para eles, porque nós tínhamos que memorizar muitos conceitos e.....fazer as coisas um bocado de cor, não tínhamos muito espaço para a nossa própria reflexão sobre o assunto. (...) penso que a professora era muito exigente e textos que nós tivéssemos, eu por exemplo como lia, num teste escrito não tinha mais tempo para outras coisas a não ser aquilo que dávamos na própria aula” (S. 89).

“Talvez fosse também por causa do exame porque nós preparávamos.....a professora era muito para nos preparar para o exame.....” (S. 89)

“(...) que a Filosofia é muito difícil....mas já tenho ouvido por exemplo pessoas dizerem (...) a minha filha, que era uma das disciplinas que ela mais gostava, era Filosofia, porque é a tal disciplina que a pessoa pode dar asas (...) ao pensamento, à reflexão (...) e aí comecei a interessar-me também mais pela Filosofia” (S. 131).

“Também.....não gostam.....(...) Em geral, não.....não gostam (...) já encontrei pessoas que gostassem. Mas em geral, são mais as pessoas que não gostam do que aquelas que gostam” (S. 132).

“Não, não é só...não é só a escola. Algumas disciplinas são mais do que outras e nem todos temos capacidades para perceber todas as disciplinas, há uns que gostam mais de Matemática, outros que gostam mais de Filosofia (...)” (S. 61)

“(...) e quando eu digo que gosto, por acaso gosto (...) as pessoas em geral não gostam. Pelo menos pessoas da minha idade. Malta com quem eu falo da minha idade, em geral, há poucos os que gostam (...) .também há quem goste, mas as pessoas não estão assim muito interessadas.....” (S. 71)

“(...) Mas eu...na minha opinião, não é isso que eu penso da Filosofia. Eu acho que a Filosofia é uma disciplina que abrange muitas coisas e que nos pode elucidar também de muitas outras coisas (...) às vezes nós não estamos preparados para discutir (...)” (S. 65)

Outro inquirido acrescenta que esse preconceito contra a disciplina está associado ao pragmatismo e ao entusiasmo por coisas que são objetivas, imediatas e concretas. Para este sujeito, são poucos aqueles que gostam desta disciplina.

O decorrer das aulas e a atuação do professor⁵⁶⁸ são apresentados como fatores que determinam a atitude que os alunos vão ter acerca desta disciplina. Os discentes não gostam da Filosofia quando lhes parece maçuda e aborrecida, com conceitos e teorias para decorar.

Outra aluna diz que a opinião corrente assenta na dificuldade da Filosofia. A entrevistada adianta opinião diversa e que é positiva, embora considere que as pessoas em geral acham que a Filosofia é uma disciplina difícil. A mesma ideia é reforçada por outros alunos que acentuam o número substancialmente maior daqueles que declaram não gostar da disciplina contrariamente aos que gostam. Um aluno diz que é maior o número de pessoas que não gostam da Filosofia do que aquelas que gostam. Outro aluno destaca o gosto e a apetência que alguns alunos nutrem por umas disciplinas e não por outras.

Embora considerando que a ideia geral sobre esta disciplina não é positiva, alguns alunos não partilham dessa opinião, afirmando a sua distância face a essas atitudes, acentuando o seu gosto pela Filosofia. Dois inquiridos dizem que gostam desta disciplina, embora saibam que os outros não partilham ideia semelhante.

Outra aluna sugere que a opinião corrente sobre a Filosofia é demasiado negativa, embora ela própria não pense assim, nem ache que a sua aprendizagem da Filosofia corresponda à ideia geral que lhe transmitiram.

“Uma coisa completamente diferente daquilo que corresponde à realidade da disciplina (...) a nível (...) dos temas abordados, nas aulas de Filosofia (...) dos pensadores da época, disseram-me que era difícil estudá-los, mas (...) não achei difícil estudar os pensadores da época (...) Dizem que a Filosofia é uma

⁵⁶⁸ Adiante falar-se-á desses dois pontos a propósito de outras unidades de registo, tais como: ponto 8.7. Técnicas e Métodos pedagógicos; subponto 8.7.1. O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia; subponto 8.7.2. Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores que tiveram.

disciplina.....que parte da disciplina é um bocado secante, por causa dos filósofos.....são muito (...) maçudos, muito maçudos de estudar, as pessoas dizem que são muito maçudos de estudar. Eu não achei” (S. 133).

Uma opinião do senso comum que é apresentada por outra aluna (S. 70), associa a Filosofia e a atividade reflexiva à loucura. A mesma aluna adianta como essa opinião mudou quando ela própria se viu confrontada com a disciplina.

“Tinha assim uma ideia um bocado má. Filosofia ou.....que é um bocado para loucos.....(...) acho que quando se fala nisso fala-se em tom depreciativo. Eu não acho (...)” (S. 70)

Um aluno **não sabe** o que se pensa da Filosofia porque nunca ouviu falar desse assunto:

“Nenhuma. (...) Nem bem nem mal. Não ouvia simplesmente falar” (S. 21).

A **ideia geral negativa** da Filosofia é uma opinião reforçada por um adulto (S. 20) que referiu o preconceito com que esta disciplina é vista:

“Sim...(...) Não sei (...) .não quero aqui ser preconceituoso, não sei se fogem (...)...ou...porque não querem ou porque não gostam. (...) penso que o nosso, no nosso país (...) no nosso sistema de educação, a Filosofia (...) está muito pouco divulgada (...) penso que estamos numa (...) estrutura social cada vez mais virada para a Economia...e penso que as áreas da Economia....penso que (...) são muito mais atuais....e toda a gente...acaba por as encarar com naturalidade. A Filosofia...(...)....digamos (...)...que é uma área (...) que muita gente foge...(...) muita gente não chega a ter contacto com a Filosofia, mas (...)....muitas pessoas fogem dela, porque não lhes vai dar (...).....em termos de desempenho profissional, não lhes vai dar nada (...)não lhes vai acrescentar algo que seja. (...) nessa perspetiva, a Filosofia é um pouco...(...) jogada fora....assim numa linguagem mais popular” (S. 20).

Outros adultos optaram por falar sobre as **reações que tiveram** quando se viram confrontados com esta disciplina pela primeira vez. As reações variam entre a perplexidade e o gosto, a comparação da Filosofia com outras disciplinas e as dificuldades na expressão escrita.

O que se diz da disciplina de Filosofia - Reações que tiveram quando estudaram esta disciplina

“(...) nunca tinha ouvido falar...(...) ...as primeiras reações....era um disciplina diferente e....e eu gostei...gostei da disciplina.....achei interessante....” (S. 16)

“Que já desde os tempos de liceu, que era adolescente, que não tinha aulas a sério” (S. 18).

“(...) a Filosofia é uma disciplina que...é muito vaga...é assim muito...não tem, (...) como a Psicologia (...) Filosofia não (...) é mais vago, não é (...) tão preciso, o que é uma vantagem (...) Pode ser uma vantagem, pode ser, eu no ano passado não tinha entendido isso (...) muito bem...estava à procura de uma coisa mais...como a História... por exemplo, a nível de serviço, isto é tudo muito....muito aquelas regras que são assim...no ano passado, a Filosofia, pois....era nada de concreto!” (S. 18)

“(...) tinha algumas noções mas noções muito básicas do que era a disciplina de Filosofia. No 10º ano senti algumas dificuldades (...) acho que aquilo que eu digo não tem realmente interesse....de relevo (...) para se escrever, e aliás, manifestei-me (...) manifestei-me nisso várias vezes....(...)” (S. 19)

A reação manifestada por estes alunos prende-se muito com o espanto e a estupefação perante uma disciplina com características diversas de outras. Da análise das respostas, depreende-se que essa reação, talvez após o espanto inicial, tenha também provocado algum encantamento e satisfação nos alunos.

8.6.3.3. O que se diz da disciplina de Filosofia – alunos jovens e alunos adultos

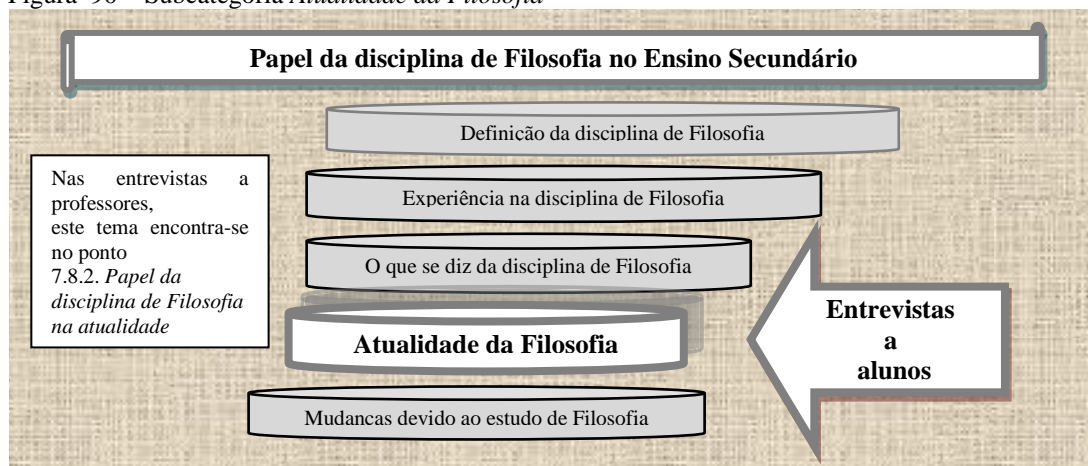
Os alunos jovens apresentam ideias gerais sobre a Filosofia que não são positivas, considerando que existe algum preconceito na opinião comum, da qual muitos deles se demarcam, dizendo que não concordam. Assim, os alunos jovens dizem que ouvem dizer que a Filosofia é aborrecida (10 alunos), inútil (6 alunos), que a ideia geral desta disciplina é negativa (8 alunos) e que eles próprios ouviam opiniões negativas antes de chegar ao Secundário (9 alunos). Os adultos dizem que as pessoas em geral não gostam de Filosofia (11 alunos) e que têm opinião geral negativa (1 aluno).

Nas opiniões positivas sobre a Filosofia, os jovens e os adultos dizem que as pessoas gostam da Filosofia (10 jovens e 5 adultos). Outros alunos destacam a *reação que tiveram*, eles próprios, quando confrontados com a disciplina de Filosofia, manifestando-se surpreendidos: esse facto é realçado por 1 aluno jovem e por 3 alunos adultos. Alguns alunos, quer jovens, quer adultos, consideram que a opinião geral negativa que muitos têm da Filosofia, é injusta e geradora de preconceitos e estereótipos, conduzindo a percepções falsas sobre esta disciplina que podem posteriormente ser combatidas com dificuldade.

8.6.4. Atualidade da Filosofia

A subcategoria *Atualidade da disciplina* enquadra-se na categoria *Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário* e vem na sequência da anterior, que salientava o que se dizia acerca desta disciplina (figura 90). Das análises anteriores, tem-se constatado que a opinião corrente da Filosofia depende muito do papel que lhe é atribuído, quer institucional, quer social. Quando questionados sobre a atualidade desta disciplina, houve alunos que lhe acrescentaram ainda as dimensões de utilidade e de importância. Pela sua riqueza e adequação, essas reflexões, também se apresentam nesta subcategoria *Atualidade da Filosofia*.

Figura 90 – Subcategoria *Atualidade da Filosofia*

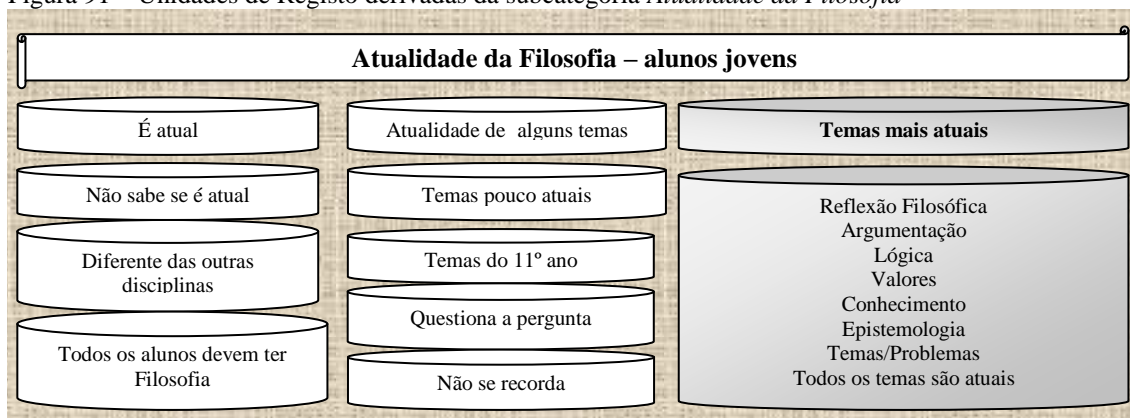


Da observação da figura, constata-se que este assunto é tratado também nas entrevistas a professores, embora com designação ligeiramente diferente (7.8.2. *Papel da disciplina de Filosofia na atualidade*).

8.6.4.1. Atualidade da Filosofia – alunos jovens

Da diversidade de respostas dadas pelos alunos jovens a esta questão se conclui a multiplicidade de ideias que lhe surgem associadas. A figura 91 ilustra a diversidade das respostas obtidas a esta questão.

Figura 91 – Unidades de Registo derivadas da subcategoria *Atualidade da Filosofia*



No quadro 103, encontram-se as respostas em números, que elucidam sobre a frequência das unidades de registo. Os alunos que dizem que a Filosofia *é atual* são 33 e há 2 que *não sabem* se é atual. Outras respostas já não tiveram tanta aderência, como é o caso da Filosofia ser *diferente das outras disciplinas* (1 aluno), ou de *todos os alunos devem ter Filosofia* (1 aluno).

Quadro 103 – Unidades de registo *Atualidade da disciplina de Filosofia* - Frequência

Atualidade da disciplina de Filosofia	Frequência
É atual	33
Não sabe se é atual	2
Diferente das outras disciplinas	1
Todos os alunos devem ter Filosofia	1
Atualidade de alguns temas	20
Não se recorda	2
Temas mais atuais no 10º ano	
Reflexão Filosófica	3
Valores	6
Temas/Problemas	5
Todos os temas são atuais	8
Temas mais atuais no 11º ano	2
Conhecimento	1
Epistemologia	8
Argumentação	3
Lógica	1
Temas pouco atuais	7
Questiona a pergunta	1

No entanto, muitos alunos reconhecem *atualidade de alguns temas* desta disciplina (20 alunos), enquanto apenas 2 *não se recordam* se há ou não temas que sejam atuais.

Dos assuntos do 10º ano que os alunos consideram mais atuais, encontram-se: *todos os temas* (8 alunos), *os valores* (6 alunos), *os Temas/Problemas* (5 alunos) e a *Reflexão Filosófica* (3 alunos).

Os conteúdos programáticos que os alunos consideram mais atuais no 11º ano, são: a *Epistemologia* (8 alunos) e a *Argumentação* (3 alunos).

7 alunos consideram que os temas da Filosofia são *pouco atuais*.

A Filosofia é atual	Atualidade de alguns temas
<p>“Sim....(...) são sempre assuntos que....que provocam interesse (...)” (S. 25)</p> <p>“Acho. (...) dar aos alunos outras perspetivas das coisas (...) para mim, desde que tenho tido Filosofia (...) tomamos conhecimento de outros conceitos (...) começamos a ter uma noção diferente das coisas (...) Aprende-se....tornamo-nos diferentes” (S. 26).</p> <p>“Acho que sim, acho que é uma disciplina que não só é útil, como nos faz pensar sobre os eventos, os acontecimentos, a política, as guerras, dinheiro...tudo, ciência....tudo...” (S. 34)</p> <p>“Sim, acho que cada pessoa devia, numa altura da sua vida, pensar um bocadinho sobre esses assuntos...” (S. 34)</p> <p>“Bastante....(...) a Filosofia ensina-nos bastante a pensar e se nós não soubermos pensar seja sobre o que for, nós não conseguimos ter uma atitude e acho que também uma....uma posição na vida perante a realidade (...)” (S. 41)</p> <p>“Também....principalmente na atualidade....(...) No que se passa na sociedade. (...)” (S. 51)</p> <p>“É intemporal, eu acho que é intemporal, completamente (...)” (S. 59)</p> <p>“Sim, acho que sim, apesar muitas vezes estudarmos teóricos de há muito tempo atrás, eu acho que a Filosofia se relaciona com a nossa atualidade, porque</p>	<p>“(....) alguma parte da Filosofia, sim.....remete mais para a atualidade, dependendo dos assuntos (....)” (S. 55)</p> <p>“Em alguns pontos, é. (...) eu acho que é muito.....é bom, faz a gente pensar mais. É mais atual do que algumas disciplinas que a gente tem” (S. 79).</p> <p>“Aqui dos temas atuais, claro que às vezes podem ser abordados filósofos que já morreram e isso. E isso pode já não ser tão atual, mas são as ideias que eles desenvolveram e por isso é que as estudamos....” (S. 83)</p> <p>“São, porque em certa parte, em certa parte, algumas das coisas que estudamos e que os grandes filósofos....adequam-se perfeitamente ao que nós vemos agora e (...) é com base naquilo que eles filosofaram que nós filosofamos sobre o presente” (S. 90).</p> <p>“Sim, acho que....depende das matérias. A maior parte são....são atuais, dá para aplicar, atualmente, para pensarmos atualmente” (S. 82).</p> <p>“Bem, alguns temas acho que sim. Lembro-me por exemplo de (...) um dos que falavam, não é cultura, o culturalismo, acho que isso é superatual (...)” (S. 91)</p> <p>“Acho que sim. Acho que são atuais. Acho que os filósofos (...) de há vários séculos (...) quando falam sobre alguns temas, é impressionante que esses temas ainda....ainda se mantenham na atualidade....(...) Que....estejam relacionados. No entanto, as sociedades eram completamente diferentes” (S. 95).</p> <p>“(....) são temas, são assuntos que normalmente vão de há muito</p>

<p><i>está diretamente relacionada com o ser humanos e com aquilo que nós fazemos e com aquilo que nós somos (...) não mudou muito entre os séculos e os anos (...)” (S. 66)</i></p> <p><i>“Sim, absolutamente...porque cada vez mais, por exemplo, na argumentação, cada vez mais é necessário argumentar (...) cada vez mais é necessário saber discernir a informação que nos é dada (...)” (S. 72)</i></p> <p><i>“(...) nós em qualquer coisa que damos, damos exemplos da atualidade. Em qualquer matéria. (...)” (S. 78)</i></p> <p><i>“São. São bem legais. (...) É importante. Muito. Porque isso a gente está levando para o resto da vida (...)” (S. 111)</i></p> <p><i>“Com certeza. (...) Atual? Porque pode ajudar vários jovens a compreender (...) que é uma disciplina que nos ajuda a compreender um grande número de coisas (...)” (S. 125)</i></p> <p><i>“Eu acho que a Filosofia pode ser uma disciplina que se adapta a qualquer área. E acho que pode ter (...) uma grande incidência em aspetos da atualidade. (...) sim.....sem dúvida nenhuma” (S. 135).</i></p>	<p><i>tempo atrás, mas que são muito atuais, ainda. (...) Os problemas não mudam assim tanto” (S. 96).</i></p> <p><i>“Sim e não. Acho que podiam ser um pouco mais atuais” (S. 57).</i></p> <p><i>“São. (...) Todos não, depende. Quando estamos a dar a parte das ciências, acho que demos agora, das ciências modernas e da clássica e isso, envolve a Filosofia e isso, não....não tem nada a ver com agora” (S. 110).</i></p> <p><i>“É...é atual, mas eu acho (...) que é muito pormenorizado (...) Em tudo. (...) entra muito no tema, não sei. É muito, vai muito ao fundo da questão e isso é mais para nível de estudo do que para nível social (...)” (S. 112)</i></p> <p><i>“(...) Algumas coisas sim, são atuais. Agora outras também já têm a ver com a parte da história, é mesmo, (...) para estar a falar da diferença entre a história e agora a atualidade. (...) Sim, é engraçado saber a opinião das pessoas de antigamente e comparar com a opinião das pessoas deste século” (S. 116).</i></p> <p><i>“Mais ou menos. Alguns são, outros não são tanto. Agora está muito na moda a ética, que a gente estudou também, o sentido da vida também, as pessoas perguntam-se muitas vezes, isso são sempre assuntos que vão estando sempre atuais, vão estando sempre na atualidade, as pessoas perguntam-se, as pessoas quando nascem, os bebés quando crescem vão perguntando sempre, o que é que faço aqui, qual é o sentido da vida...” (S. 122)</i></p>
---	--

Apresentam-se e comentam-se algumas respostas de alunos jovens que consideram que a disciplina de Filosofia é atual e as daqueles que acentuam maior atualidade em alguns assuntos que foram estudados. Uma aluna confessa que a disciplina de Filosofia é muito importante, embora seja diferente de todas as outras:

“Acho que é muito importante no nosso dia a dia, como disciplina, mas.....é diferente de todas as outras.....acho que é muito diferente.....” (S. 28)

Para outra discente, é muito importante que os alunos tenham acesso a esta disciplina, pelo menos durante dois anos:

“Acho que sim, acho que os alunos devem ter, pelo menos dois anos, é bom.....” (S. 31)

Duas alunas dizem que não sabem responder a esta questão. Outros dois discentes confessam que já não se recordam se esta disciplina é ou não atual.

Para duas alunas os assuntos tratados no 11º ano são mais atuais do que aqueles que estudaram no 10º ano:

“Sim, pelo menos eu falo do 11º ano, sim, acho que sim. Acho que são importantes (...) para o mundo em geral em todos os aspetos” (S. 128).

“Este ano mais. (...) sim, sim, este ano que sim, demos coisas mais atuais, relacionadas com valores que a gente pode aplicar no dia a dia, em situações (...) que a gente, se calhar víamos com outros olhos e agora já temos outra forma de ver as coisas” (S. 81).

Outros alunos (em número de 7) acham que a Filosofia trata de temas que são pouco atuais. As justificações prendem-se quase sempre com aspetos históricos, que para a maior parte dos alunos, não se relacionam com a atualidade, fazendo da Filosofia uma disciplina desatualizada e pouco virada para a realidade.

“...atual, não acho. Podem-se aplicar nos dias de hoje (...) mas ideias que já vêm de antigamente....” (S. 46)

“Mais ou menos (...) acho que certos temas que se estuda (...) não tem muito a ver com a atualidade. Fala-se muito (...) de coisas passadas...” (S. 48)

“...acho que é mesmo os assuntos que a professora trata na aula (...) Todos não, mas só alguns (...) que não têm nada a ver...com os temas atuais” (S. 101).

“Não são muito atrativos. (...) Todos eles em geral” (S. 104).

“(...) nem sempre. (...) em Filosofia, eu gostava daquelas partes dos debates (...) agora aquelas partes de decorar teorias de...de há não sei quantos anos e não sei de quem, não....aquelas partes mesmo de estudar e ter de decorar e de ter de desenvolver respostas....eu gostava mais daquela parte de debater e de filosofar mesmo, de interrogar e de perguntar e de estar a conversar e daquela parte mais dinâmica” (S. 106).

“Não, já são assuntos de há...(...) Todos, todos, não, mas muitos deles já veem de há muitos anos atrás, já veem....vai passando de uns filósofos para os outros....até chegar, até chegar a hoje...” (S. 113)

“Não. (...)....acho que já vem de há algum tempo. Tem é vindo a melhorar, tem-se tornado diferente, mas já vem de há muito tempo...” (S. 53)

Um aluno (S. 47) questiona o que quer dizer atual.

Os assuntos que os alunos jovens consideraram como mais atuais envolvem aqueles que foram tratados no 10º e/ou no 11º ano, sendo considerável a variedade e heterogeneidade. Apresentam-se algumas respostas que foram mais significativas.

Temas mais atuais na disciplina de Filosofia – alunos jovens

Reflexão Filosófica

“(...) tem mais importância na atualidade....é o facto de nos ajudar a pensar...sobre (...) vários... ver (...)....de diferentes maneiras um determinado tema, não só daquela que nós pensamos que é mais correta, mas também pensar, abordar de diferentes maneiras, pensar melhor (...)” (S. 11)

“(...) muitas das ideias que existiam anteriormente (...) não estavam corretas e foi devido aos revolucionários da Filosofia, é por isso que hoje se tem outras ideias das coisas (...)” (S. 54)

“(...) mostra-nos um bocado do passado, dos filósofos (...) para dar sentido ao nosso presente (...)” (S. 56)

Argumentação

“Há bem pouco tempo falámos do tema (...) do aborto. (...) Na argumentação... também. Foi um tema que nós demos, na Filosofia, e que ajudou bastante para compreender essa temática. (...) sobre a religião...” (S. 12)

“(...) a argumentação e (...) A Argumentação (...) ajuda-nos a compreender, ajuda-nos a argumentar melhor (...) a falar melhor sobre os assuntos (...)” (S. 13)

“A Argumentação...(....) acho que é uma coisa que é essencial...é essencial na vida de qualquer pessoa” (S. 23).

Lógica

“Atuais? (...) Lógica” (S. 134).

Valores

“ (...) a parte dos....dos valores....(...) e os valores também, porque (...) nos ajudam a perceber...a olhar as coisas, como por exemplo, as obras de arte (...) .qual a origem que estava aí (...) também nos leva a aceitar as diferenças...” (S. 13)

“(...) E... os valores, também...eu gostei muito dessa parte. (...)” (S. 15)

“A Ética (...)” (S. 32)

“(...) os Valores Estéticos e os Valores Religiosos isso penso que é atual e futuro e muito, e os Valores Religiosos têm muito também a ver com o passado mas também com o futuro, porque a religião é sempre um assunto em cima da mesa (...)” (S. 103)

“Acho. (...) Aborda vários problemas. Cada vez mais (...) a igreja tem vindo a desenvolver nas pessoas (...) um despertar para a religião (...) esta disciplina trata muito bem disso, das diferenças sociais englobadas (...) no debate religioso” (S. 108).

“Atuais? (...) aquilo dos Valores (...)” (S. 134)

Conhecimento

“(…) a maneira de pensar, de agir....de certo modo, de certas sequências (..) por exemplo, o conhecimento (..)” (S. 43)

Epistemologia

“(…) a Ciência....aquilo da ciência...(..) E a Ciência....(..) A Epistemologia....sim” (S. 15)

“(…) o que eu acho mais importante são as questões da ciência.....os assuntos atuais, como a importância da ciência, os direitos humanos, a liberdade, coisas que acontecem e que nós vemos acontecer à nossa volta e que não olhamos duas vezes e que através da Filosofia analisamos e vemos todos os pontos de vista....acho que isso é importante” (S. 22).

“Tem, tem coisas atuais. Por exemplo, estamos a falar este ano da Ciência, há muitas coisas que eu não concordo (..) que se faça na ciência (..)” (S. 24)

“É mais atual do que nunca. (..) estamos a dar o funcionamento da ciência e as consequências que a ciência traz ou pode vir a trazer se for mal....se for mal aplicada (..) é preciso estudar Epistemologia....” (S. 34)

“A Epistemologia.....(..) a ciência está em constante evolução, não vai parar nunca e....e então é sempre atual e há sempre aqueles problemas (..)” (S. 35)

“(…) acho que tudo o que a gente demos um pouco, teorias de alguns, Popper e isso, acho que é tudo, são tudo teorias que a gente, que se aplica, pelo menos na minha vida aplica-se algumas, outras não, mas é tudo, tudo muito moderno, exceto algumas coisas que o livro diz, ou história ou isso que não concordo, não concordo com a matéria” (S. 43).

“Sim, sim. Agora vendo aqui sobre os valores da ciência, discutimos bastante os conflitos, quer das guerras mundiais, o meu trabalho inclusivamente foi sobre a bomba atômica, sobre o impacto que se deu.....sobre o impacto pelo mundo....(..) (..) Eu gostei imenso dessa matéria” (S. 108).

Temas/Problemas

“(…)...lembro-me agora de uma aula que fizemos...cada um ficou com um tema, o aborto (..) Sim, e foi bom para vermos os prós e contras das várias opiniões sobre o....o tema.....que são temas controversos....(..) E de certa forma é importante debatê-los e ver os aspetos positivos e negativos para tomar alguma medida....” (S. 31)

“Nós estivemos a dar há pouco tempo, há cerca de....os relatórios críticos...(..) assim como se fosse os media (..) o que se relaciona mais com a atualidade...é que nós lidamos no dia a dia, somos influenciados pelos media e é bom sabermos abordar isso” (S. 42).

“(…) aborda muitos temas atuais, como o aborto, a eutanásia, são temas discutidos atualmente” (S. 69).

“Atual (..)Sim, há muitos.....na Filosofia há muitos exemplos.....a matéria em si, quando se estuda, comparamos com certos momentos da vida, da realidade (..) Por exemplo, a eutanásia, é um assunto que se aborda muito em Filosofia e está presente. Ou o aborto, também.....” (S. 118)

“Trata. Por exemplo, agora estávamos a falar, há poucos dias falámos do aborto, também já falámos do aborto e esses temas que estão na berra (..) eu acho que sim, acho que falamos de temas que devemos todos saber (..)” (S. 127)

Atualidade de todos os temas

“(…) os Valores, acho que é atual, a Ação Humana, todos eles são, direi que são atuais....porque isto, todos os dias, são temas.....há situações e.....e o homem fica...(..) este aqui, Filosofia na Cidade deve ser bem atual....(..) os valores da Ciência, falámos também um pouco disto no ano passado também.....é atual, é tudo atual (..) Aqui...(..) estamos a dar a Retórica (..)” (S. 52)

“Eu acho que são todos....mas no nosso dia a dia todos, por exemplo, a Ação Humana, os Valores, são....estão presentes todos os dias, nomeadamente quando nós falamos da religião e isso é o que parece todos os dias na televisão, depois, Argumentação e Retórica para percebermos as técnicas dos políticos...” (S. 59)

“Acho que sim, porque há muitas teorias (..)da disciplina (..) a ética de Epicuro...(..) que já foram formadas há muitos anos atrás, não quer dizer que não sejam agora atuais, porque....não é como as artes, não é como o estilo que nós apanhamos, nem nada disso, é....é modo de viver, estilo de vida, qualquer pessoa pode adaptar, depende da sua personalidade, de como cresceu, de onde viveu, pode adaptar (..) há mil e uma maneiras de uma pessoa viver, de falar e a Filosofia ajuda, de certa maneira” (S. 107).

“Acho que sim. Mesmo que seja no passado, que tenha acontecido no passado, eu acho que retrata sempre a atualidade, sempre um bocado” (S. 97).

“São, são. Acho que....é uma espiral, entre aspas, que vem do passado e se prolonga até hoje, porque os problemas que são do passado, são de hoje também. Só com algumas diferenças, mas quase iguais” (S. 98).

“Sim, acho que alguns assuntos são sempre atuais” (S. 100).

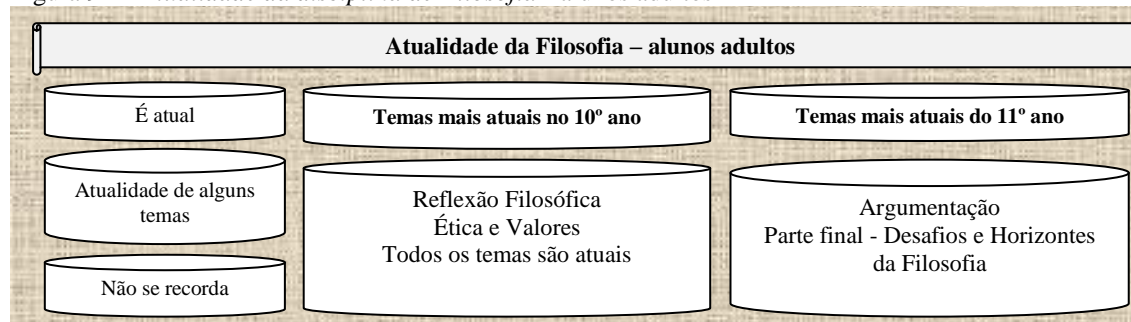
“Sim, eu acho que é sempre....que está sempre atual, os conteúdos que a gente dá, porque são indispensáveis (..)” (S. 109)

“Acho que sim, muitas das visões que alguns filósofos tinham ainda se explicam hoje em dia e as teorias, acho que sim, que é atual. (..) embora sejam coisas de há muito tempo, são teorias que ainda se aplicam hoje em dia, são coisas da verdade e falam sobre as teorias de vida dos filósofos, são coisas que ainda se aplicam hoje em dia” (S. 115).

8.6.4.2. Atualidade da Filosofia – alunos adultos

As respostas obtidas através das entrevistas aos alunos adultos sobre a atualidade da Filosofia, possibilitaram o encontro de vários subtemas (figura 92).

Figura 92 – Atualidade da disciplina de Filosofia - alunos adultos



Por um lado, encontram-se respostas relativas aos alunos que efetivamente consideram que *A disciplina é atual*. Por outro lado, consideram-se respostas sobre os *conteúdos* que os inquiridos consideram *mais atuais* e que se repartem pelos assuntos tratados no 10º e no 11º anos.

À questão sobre a atualidade da disciplina, 7 inquiridos responderam que a consideravam atual. A articulação necessária entre as ideias de filósofos de outras épocas com a atualidade é apontada por três alunos:

“(...) os temas da Filosofia e muitas frases de filósofos, de filósofos antigos (...) são muito atuais.....” (S. 136)

“São. São sempre atuais. E são necessários” (S. 21).

“(...) a Filosofia (...) é sempre atual. (...) sempre (...) quando nós falamos sobre a Filosofia, estamos sempre em determinados conceitos, em determinadas matérias (...)” (S. 64).

Um aluno diz que a necessidade de pensar sobre os assuntos da Filosofia é fundamental em qualquer época.

... É atual (...) cada vez estamos a viver num mundo (...) onde temos de mais pensar, porque cada vez se vive mais aereamente e mais depressa, sempre a correr e a Filosofia obriga-nos um bocadinho a parar e a pensar.....na vida...(S. 70). É importante (S. 70).

O mesmo aluno conta que os colegas não acham que seja importante estudar as ideias de outras épocas, embora para ele seja bastante significativo.

... Aprende-se todos os dias. Os meus colegas às vezes acham que não têm nada que estar a estudar o que se passou há dois mil anos. Eu não acho, acho isso interessante porque.....estão mais do que atualizadas... (S. 70)

Uma aluna confessa que os temas que trata nas aulas são muito atuais:

“(...) este ano os temas eram atualíssimos....(...) Existe a palavra atualíssimo?” (S. 18)

Outro adulto estabelece um paralelo entre os pensamentos dos filósofos e as ideias das pessoas comuns, encontrando em ambos elos de ligação, semelhanças e aproximações:

... quando nós vemos outros filósofos...(...) acabamos (...) por deparar (...) com situações nossas....acabamos por deparar com nós próprios...(...) às vezes eu leio coisas (...) sobre certos filósofos (...)... e acabo por pensar comigo próprio e viver....(...) ...eu às vezes também penso....penso assim... (S. 17)

O mesmo aluno ainda destaca como este facto o encanta e maravilha, pois revela-lhe a universalidade do pensamento e do questionamento filosófico:

“(...) então eu acho isso muito interessante, fiquei muito contente...” (S. 17)

Analisa-se o quadro 103, relativo à frequência das unidades de registo⁵⁶⁹.

Quadro 103 – Unidades de registo - Atualidade da disciplina de Filosofia – alunos adultos

Atualidade da disciplina de Filosofia	Frequência
É atual	7
Atualidade de alguns temas	1
Não se recorda	2
Temas mais atuais no 10º ano	
Reflexão Filosófica	3
Ética e Valores	9
Todos os temas do 10º ano são atuais	3
Temas mais atuais no 11º ano	
Argumentação	3
Parte final - Desafios e Horizontes da Filosofia	1

Não foram muitos os alunos que referiram a atualidade desta disciplina, já que, como se disse, a subcategoria *atualidade* vem na sequência das anteriores, relacionada com a *definição*, *experiência* e *o que se diz da Filosofia*. As respostas dos alunos adultos que lhe encontram utilidade (7 alunos) e as justificações apresentadas são a imagem da aplicabilidade que estes discentes reconhecem na Filosofia.

A Filosofia é atual – alunos adultos

“Tudo relacionado com a atualidade. Até porque o livro está bastante bem atualizado (...)” (S. 7)

“(...)...eu acho que me parece tudo atual... porque...(...) a Filosofia trata (...) de uma grande diversidade (...) ...de temas (...)...que são utilizados todos os dias...e eu acho que (...) são sempre atuais...mesmo aqueles que (...) já foram pensados...(...) ...há muitos anos atrás...por sociedades...(...)já muito antigos, que já não estão entre nós (...)são temas e são pensamentos que...que ainda hoje (...) são atuais...(...) e muitas das coisas na Filosofia (...)...são intemporais” (S. 17).

“São intemporais. São tão atuais que (...)...desde os primórdios (...) até aos dias de hoje...acho que (...) são intemporais...simplesmente...” (S. 17)

“(...) são todos....eles são todos... (...)” (S. 17)

⁵⁶⁹ Os números que se apresentam correspondem apenas ao número de alunos que responderam à questão colocada. Por vezes, existe mais de uma citação para um mesmo sujeito. No entanto, cada sujeito conta apenas uma vez, independentemente do número de citações que se apresentem, desde que sejam relativas à mesma temática.

A Filosofia é atual – alunos adultos

“São atualíssimos (...) Então falamos, por exemplo, da propaganda política....há coisa mais atual do que isso? (...) Não há coisa mais atual, nos tempos que correm (...)” (S. 18)

“Também se aprende na Filosofia o comportamento humano, os pensares....(...) ...de cada época....(...) para o compreendermos (...)...o presente ou o possível futuro, teremos de ter algum conhecimento do passado, seja ele em que vertente for. (...)” (S. 19)

“Acho que quase tudo, ao fim e ao cabo.....” (S. 63)

“(...) conceitos, ideias, dos filósofos (...) há muita coisa que se pode aplicar cada vez mais hoje. (...) há muitas verdades que cada vez (...) são mais presentes e adequam-se cada vez mais aos nossos tempos apesar de já terem sido ditas e pensadas há muito tempo....” (S. 63)

“(...) se são atuais ou não (...) eu penso que sim...(...)... mas.....as pessoas fogem muito (...) desses temas, porque....na Filosofia, esses temas também são (...) jogados para fora....” (S.20)

“(...) o simples facto de ter o contacto com a disciplina de Filosofia, nós sabemos e temos a noção que ela (...) é.....cada vez menos prospera porque (...) estamos num mundo cada vez mais capitalista e virado para os números...(...)só o facto (...) .de tratar de assuntos que estejam relacionados com a Filosofia, com a Ética, com a Moral (...)....com uma série de conceitos....(...) penso que são relevantes, porque toda a gente quer aprender e tem a noção do que é a Filosofia e de alguns conceitos que ela abrange...” (S.20)

“(...)..eu acho que as coisas (...) são atuais. (...) fazia parte da matéria, o não roubar por ter medo de não ser apanhado e o não roubar por não ser o correto, e questões (...) no início penso que em determinadas etapas talvez seja difícil de incutir, mas se incutir, acho que contribui positivamente (...) para eles pensarem também em relação aos outros (...)” (S. 62)

Nos temas mais atuais no 10º ano, definidos pelos inquiridos, encontram-se a *Reflexão Filosófica* (3 alunos) e *Ética e Valores* (9 alunos).

Para um aluno, é necessário incutir princípios éticos numa sociedade:

“... eu acho que as coisas (...) são atuais. (...) talvez seja difícil de incutir, mas se incutir, acho que contribui positivamente para eles (...) para eles pensarem também em relação aos outros...” (S. 62)

Três alunos consideram que *Todos os temas do 10º ano são atuais*.

Dos temas apontados como *mais atuais do 11º ano*, foram referidos a *Argumentação* (3 alunos) e a *parte final - Desafios e Horizontes da Filosofia* (1 aluno).

As opiniões dos alunos sobre a atualidade da Filosofia são sintomáticas da forma como enquadram esta disciplina e os assuntos que têm estudado: a uma aluna parece-lhe tudo atual, a disciplina e o manual; um aluno refere a diversidade de assuntos de que trata a Filosofia, destacando a sua intemporalidade; a mesma opinião é reforçada por outra aluna; outra opinião salienta que é necessário conhecer o passado para perceber o presente, numa clara alusão às teorias e aos filósofos de outras épocas; outro aluno confessa o excessivo pragmatismo e economicismo da época presente que desvaloriza a Filosofia.

Temas mais atuais na disciplina de Filosofia – alunos adultos

Reflexão filosófica

“(…) A Reflexão....reflexão filosófica...(…) Também devia ser mais usada.....na atualidade (…)” (S. 8)
“(…) A Reflexão Filosófica...(…) a reflexão filosófica é...(…) que permite... o pensamento (…)”(S. 9)
“(…) todas elas, sim...reflexão filosófica (….) não temos a noção de que aquilo é Filosofia, mas há perspetivas sobre as coisas...(…)” (S. 18)

Argumentação

“No 11º foi a Argumentação... o poder de argumentar (….) porque se não sabemos argumentar no dia a dia não... acho que temos de saber... é um tema atual...porque temos de saber (….)” (S. 5)
“(…)...para mim, na atualidade o que me parece que tem maisé a argumentação (….)” Sim...(…) Sim...os outros... a Retórica....de um modo geral, também...são importantes (….) muitas das vezes... para podermos...estamos a falar...devemos sempre utilizar a Argumentação...a correta....(…)....quem sabe persuadir, ou convencer...mesmo... quem não se lembra muito da oralidade...que é baseada normalmente na Retórica....que é para persuadir e convencer, mas para resolver os nossos problemas... em todo o lado (….) podemos utilizar a argumentação...” (S. 8)

Ética e Valores

“(…) Os valores, sim....também os valores...os valores e os factos....(…)....a Ética e a Cidadania... também... também...(…) ...tem a ver (….)” (S. 9)
“(…) os Valores...(…) embora sobre os valores se fale muito... (….)...não se usa...(…) Na atualidade...(…) Nem a Cidadania....(…)” (S. 8)
“Sim. (….) os conteúdos que estudámos, principalmente no 10º, tinham muito a ver com a nossa atualidade, com aquilo que nós pensamos e sentimos, mesmo com os problemas (….) que estão a surgir no dia a dia, como a igualdade de género, que foi muito estudada, muito batalhada, os direitos humanos (….)” (S. 2)
“eu penso que os valores éticos (….) É um tema importante, hoje em dia. Principalmente aplica-se em várias situações, política, em família (….) é um dos conceitos que, para mim, tem mais importância” (S. 21)
“A nível de valores, a nível da ética (….) Cada vez mais....há um vazio. Eu acho que cada vez as pessoas mais olham para o seu umbigo, cada vez mais sentem inveja umas das outras, eu acho que o mundo está de pernas para baixo, completamente (….) Sim. E daí a necessidade da Filosofia (….) Eu entendo isso hoje. Acho que o mundo sem Filosofia....deixa de pensar em certas coisas essenciais” (S. 136)
“(…) se conseguir incutir determinados comportamentos, fazer pensar (….)” (S. 62)
“...nós fizemos aquele trabalho sobre os Direitos...Humanos...(…) Que também foi ótimo, para mim foi muito bom...(…) e que também marca...marca muito (….)a mim marca muito ainda hoje (….) tratar desse tema...(…) mas eu acho que o tema dos Direitos Humanos e a problemática dos Direitos Humanos (….)...acaba (….) por confluir (….)...numa situação (….)....que é a dignidade, a nossa dignidade, a dignidade do ser humano..(…)....e mexer com a dignidade do ser humano é mexer com tudo...é mexer com todos os Direitos Humanos, (….) é mexer com tudo aquilo que já foi escrito. E então isso ainda hoje me marca. E vai-me marcar sempre. Quer se trate do adulto, do emigrante, da raça, da criança (….)...do idoso...(…) ...é sobre a dignidade...isso...marca-me bastante” (S. 17)
“O comportamento humano” (S.19)
“(…) a ação humana, os Valores, a ética, a cidadania....isto é tudo tão atual, que mesmo não querendo e não pensando nisso (….)...entra no dia a dia, no nosso dia a dia, no nosso dia a dia normal, penso que sim.....sim...” (S. 18)

Todos os temas são atuais

“(…) eu acho que foi mesmo esta parte (….)...de valorizar mais determinadas coisas...que eu dantes não...havia muitas coisas que me passavam ao lado e agora....olho de uma maneira diferente...e até tem muito disso também....a nível cultural sinto-me mais desenvolvida...acho que aprendi muito mais...sinto-me mais culta...talvez também a disciplina de Filosofia tenha ajudado....” (S.10)
“(…) o simples facto de ter o contacto com a disciplina de Filosofia, nós sabemos e temos a noção que ela (….) é....cada vez menos prospera porque (….) estamos num mundo cada vez mais capitalista e virado para os números...(…)só o facto (….) .de tratar de assuntos que estejam relacionados com a Filosofia, com a Ética, com a Moral (….)....com uma série de conceitos....(…) penso que são relevantes, porque toda a gente quer aprender e tem a noção do que é a Filosofia e de alguns conceitos que ela abrange....”
“(…)....eles foram todos relevantes. Eles são sempre relevantes. (….)...muito sinceramente...porque eu acho que, de alguma forma, mesmo que nós não gostemos assim tanto....de falar deste ou daquele tema....são temas que quase inconscientemente, quase que.... marcam...acabam sempre por nos marcar (….)” (S. 17)
“A Argumentação... os valores da ciência... e a Filosofia na cidade... acho que é (….) bastante atual (….) era no 11º ano, e as opiniões variavam muito, e às vezes eu ser tolerante não é (….)... deixar de fazer ou deixar de ver, é precisamente o contrário...ir lá e... e denunciar” (S. 2)

Parte final - Desafios e Horizontes da Filosofia

“(…) agora estamos a dar sobre a finitude e isso (….) agora tenho pensado mais argumentativamente sobre elas (….) até tentando argumentar comigo mesmo e contrapondo e tentar chegar a uma conclusão. (….) já tenho uma opinião em princípio mais ou menos formada, mas a pessoa penso que tem de duvidar de si própria (….) Pôr-se em causa e testar-se. Há outras coisas que eu já pensava, mas talvez tipo mais de aspetos políticos, mas depois uma pessoa acrescenta os valores da ética e isso (….)” (S. 62)

Um aluno diz que existe atualidade, mas apenas em alguns temas, apontando como exemplo de um assunto atual, as questões sobre o sentido da existência, destacando a teoria de Kant como menos atual.

“Alguns. (...) Outros...nem tanto. O assunto que estamos a tratar agora⁵⁷⁰, que é da atualidade, para já (...) nunca há de passar da atualidade..... (...) A teoria de Kant e coisas dessas assim mais antigas, já não sou assim tanto a favor (...)” (S. 71)

Duas alunas não se recordam se existe ou não atualidade nesta disciplina.

À questão sobre a atualidade da Filosofia, surgiu também associada a temática da sua **importância**.

Foram três os inquiridos que desenvolveram reflexões sobre a importância da Filosofia.

Um deles destaca a importância desta disciplina num plano formativo do próprio indivíduo:

“(...) eu acho que esta disciplina é importante para aprendermos (...) certas coisas e saber bem falar, pensar no que vamos dizer, acho que é importante a Filosofia. Mesmo sendo (...)...uma disciplina bastante difícil, acho que é importante” (S. 61).

Outro aluno confessa a sua estupefação e admiração com as possibilidades de argumentação e de liberdade de reflexão que a Filosofia envolve.

“não há muitas disciplinas em uma pessoa pode ir contra a pergunta, dar uma opinião diferente e ter um bom resultado (...)...há uma certa liberdade, em relação às outras disciplinas, gratificante. Tem sido gratificante pensar...(...)” (S. 62)

O mesmo aluno aponta ainda a ausência de pensamentos elaborados por parte das pessoas comuns no seu dia a dia, o que sem dúvida lhes traz problemas:

“O que é que isso tem a ver.....com a Filosofia? Que Filosofia é pensar (...) Pensar em tudo. E as pessoas (...) em geral, estão centradas só nas coisas do seu dia a dia e não....não pensam num plano mais global. E se elas não foram formadas num aspeto mais global, na opinião pública, é difícil de dar as coisas no melhor sentido (...)” (S. 62)

Outro discente considera que a Filosofia é essencial numa sociedade:

“(...)sem dúvida que a Filosofia faria falta (...) à nossa sociedade, um pouco mais daquilo que é” (S. 20).

8.6.4.3. Atualidade da Filosofia – alunos jovens e alunos adultos

Da análise comparativa entre alunos jovens e adultos, conclui-se que:

- 33 jovens e 7 adultos acham que a Filosofia é atual;
- 20 jovens consideram que existem temas da Filosofia que são atuais;

⁵⁷⁰ Módulo 6: A Filosofia e o Sentido.

- os conteúdos do 10º ano que são considerados mais atuais para os alunos, são: para os jovens, *todos os temas* (8 alunos), os *Valores* (6 alunos), os *Temas/Problemas* (5 alunos) e a *Reflexão Filosófica* (3 alunos); para os adultos, a *Ética e os Valores* (9 alunos), a *Reflexão Filosófica* (3 alunos) e *todos os temas* (3 alunos);
- os temas do 11º ano que os alunos mais consideraram, são: para os jovens, a *Epistemologia* (8 alunos), a *Argumentação* (3 alunos), os *temas do 11º ano* (2 alunos), o *Conhecimento* (1 aluno) e a *Lógica* (1 aluno); para os adultos, os temas mais atuais do 11º ano, são a *Argumentação* (3 alunos) e a *Parte final - Desafios e Horizontes da Filosofia* (1 aluno).

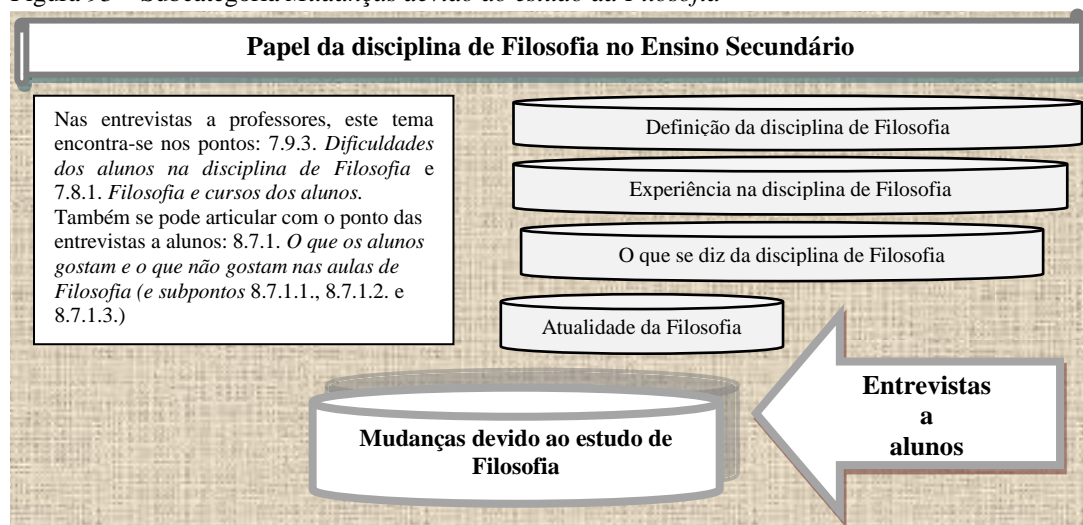
Desta análise conclui-se que há alunos, quer jovens, quer adultos, que realçam a atualidade da Filosofia, considerando que a sua abrangência e capacidade de fornecer ferramentas para desenvolver o pensamento, a capacidade crítica e se enquadrar nos problemas concretos são intemporais.

8.6.5. Mudanças devido ao estudo de Filosofia

A questão colocada aos alunos pretendia que estes pensassem sobre os efeitos que o estudo da Filosofia lhes poderia ter provocado (figura 93). Tais efeitos poderiam ser significativos ao nível cognitivo, como salientam alguns alunos. Outros discentes interpretaram a questão ao nível de mudanças relacionadas com o comportamento ou com as atitudes.

Este tema também é tratado nas entrevistas a professores, conforme a figura ilustra.

Figura 93 – Subcategoria *Mudanças devido ao estudo da Filosofia*

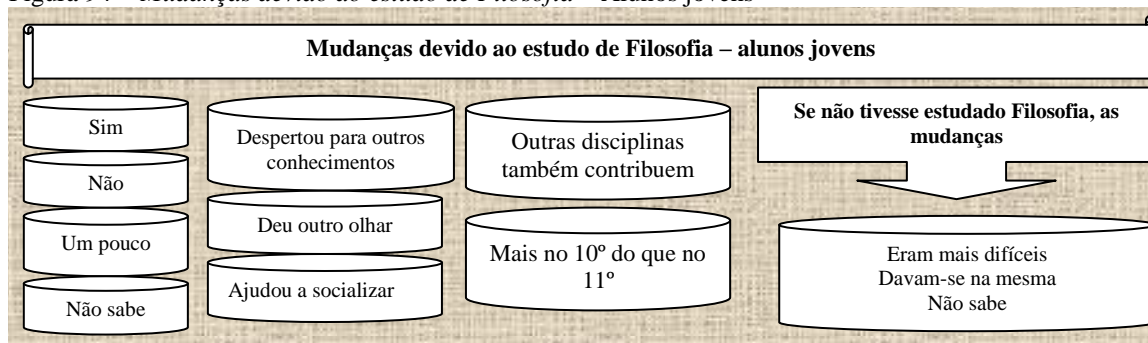


8.6.5.1. Mudanças devido ao estudo de Filosofia – alunos jovens

Quando inquiridos sobre os efeitos que a Filosofia pode ter provocado neles, os alunos jovens desenvolveram respostas significativas, algumas mais longas, outras simplesmente monossilábicas. A interpretação do que podia significar a expressão *mudanças* era deixada ao entrevistado, para que respondesse conforme entendesse (mudanças mentais, cognitivas, comportamentais e/ou outras) como de facto sucedeu em muitos casos. Da análise da figura 94, constata-se a pluralidade de respostas que foram dadas a esta questão.

Além das respostas afirmativas (*sim*) e negativas (*não*) a esta questão, também se encontram outras, tais como *um pouco*, *não sabe*. Alguns discentes optaram por acentuar que a Filosofia contribuiu para os modificar no sentido em que *deu outro olhar*, enquanto um aluno destaca que *o ajudou a socializar*. A influência da Filosofia na transformação dos alunos pode não ser muito especial, já que alguns acentuam que *outras disciplinas também contribuem* para essa mudança. Outra resposta destaca como essa mudança se deu *mais no 10º do que no 11º* ano. No caso em que se colocou a questão *se não tivesse estudado Filosofia, as mudanças*, alguns responderam que *eram mais difíceis*, para outro *davam-se na mesma*, enquanto outros ainda *não sabem*.

Figura 94 - Mudanças devido ao estudo de Filosofia – Alunos jovens



As respostas dos alunos jovens a esta questão são significativa e vasta, como se depreende da análise da figura 94 e do quadro 104.

Um número considerável de alunos jovens que foram entrevistados, precisamente metade deles (53 em 106) respondeu que a Filosofia efetivamente tem um papel transformador, mais que não seja, ao nível do pensamento autónomo e da reflexão, e que os mudou.

Quadro 104 - *Mudanças devido ao estudo de Filosofia – Alunos jovens*

Mudanças devido ao estudo de Filosofia	Frequência
Sim	53
Não	16
Um pouco	10
Despertou para outros conhecimentos	9
Deu outro olhar	12
Ajudou a socializar	1
Outras disciplinas também contribuem	2
Mais no 10º do que no 11º	1
Se não tivesse estudado Filosofia, as mudanças:	
Eram mais difíceis	11
Davam-se na mesma	1
Não sabe	2
Não sabe	2

Grande parte das respostas dos jovens incide no crescimento intelectual, na autonomia e na capacidade de olhar para os outros e para a realidade de outra forma, que, de acordo com as afirmações dos discentes, se deve ao contacto com a Filosofia.

Sim - A disciplina de Filosofia provocou mudanças

“Bastantes...bastantes....(...) os temas filosóficos faziam-nos pensar, refletir sobre os mesmos (...) Além de ganharmos (...) Mais experiência, fazia-nos pensar noutras coisas, sobre...fundamentar opiniões.... E ajudou-me bastante...” (S. 12)

“Sim...teve....(...) Sim...a maneira de pensar....(...) Pensar de maneira diferente (...)” (S. 14)

“Sim...teve...porque eu comecei a pensar em coisas a que nunca tinha dado importância (...) por exemplo, a parte dos valores e assim...tratávamos de assuntos que...que eu nunca tinha pensado neles” (S. 15).

“Eu acho que sim. A Filosofia é o que ensina os alunos a pensar (...) Se.....os alunos não souberem pensar, vamos ser todos clones....quando crescermos. É essencial para a aprendizagem de uma pessoa...” (S. 22)

“Possivelmente sim....(...) tem feito de mim uma pessoa mais racional.....” (S. 26)

“(...) Há coisas que a disciplina dá, exatamente, eu acho que é bom, é bom (...)” (S. 27)

“(...) Mesmo ao nível da Ética, de crítica e de pensar um bocadinho nas coisas de uma maneira e não de outra, acho que teve muita influência....(...) Sim, acho que antes de ter Filosofia não pensava tanto em certas coisas que penso hoje.....” (S. 28)

“...Sim, acho que sim, na maneira de pensar, na maneira de agir, na maneira de refletir sobre algo....” (S. 29)

“Acho que a disciplina de Filosofia obriga-nos a pensar sobre aquilo que nós já sabemos, mas que nunca tínhamos pensado que é assim (...) ou não sabermos que aquilo se chamava daquela forma” (S. 33).

“Acho que sim (...) faz pensar na maneira como podemos ser melhores pessoas e agir da maneira mais correta” (S. 34)

“Mudou.....mudou.....bastante, porque a maneira de ver as coisas já altera.....” (S. 36)

“(...) se desse para compreender melhor.....e acho que dava depois para pôr a Filosofia prática.....e sermos pessoas com bases.....acho que sim, eu gostava de perceber melhor para pôr isso em prática...”(S. 37)

“As mentalidades, obrigar as pessoas a pensar, outside the box (...) e fazer-nos pensar em coisas em que nunca tínhamos pensado antes.....mas isso sou eu....porque tenho colegas que acham que a Filosofia é uma treta, que não deviam ensinar isso na escola, porque acham que não deviam....(...)Eu acho que tem muita importância.....” (S. 38)

“Já aprendi muitas coisas com a Filosofia. Certas coisas que às vezes ouço a professora a dizer e a explicar e fico a pensar, já tinha pensado nisto desta forma (...) ajuda muito, é importante” (S. 39).

“Sim....questiono-me mais vezes....” (S. 40)

“... faz-me pensar muito mais e mudei algumas atitudes e alguma maneira de pensar....” (S. 41)

“Na forma de pensar, de ver as coisas...(...) Dá para ver que há várias.....várias formas de abordar um tema sem ser só o que nós pensamos, temos de ver também os que os outros pensam (...)” (S. 42)

Sim - A disciplina de Filosofia provocou mudanças

“Sim, de certa maneira, sim. Acho que muitos pensamentos que tenho tido (...) alguns em determinadas matérias, acho que me levam a pensar um pouco...” (S. 43)

“Sim (...) ajuda-nos (...) a esclarecer as coisas de outra forma que não tínhamos antes” (S. 44)

“Sim...tem mudado um bocadinho, porque vejo as coisas também de outra forma. Às vezes não julgar as coisas só pela aparência, aprofundar um bocadinho o assunto, saber mais para depois se poder expressar e falar sobre o assunto...” (S. 45)

“Sim....sim...(...) a maneira de escrever é logo outra, na minha opinião, escrevo muito melhor desde que tenho Filosofia. (...) Porque tenho que utilizar mais palavras e....estou diferente.....na vida. Mas isso, se calhar penso da vida (...)” (S. 47)

“Sim, em quase todas as aulas. (...) Na questão da vida.....num olhar diferente.....com o mundo, em geral....” (S. 30)

“Acho que sim, porque (...) desenvolve as nossas capacidades (...) ajuda o nosso vocabulário...” (S. 49)

“Sim....a maneira de pensar também muda e (...) ajuda a crescer” (S. 53).

“Acho que sim. (...) Foi mesmo no...no sentido de conhecer o mundo, de conhecer o que é o pensamento, o que é que é aquilo que....que nós todos nos perguntamos e queremos conhecer....” (S. 54)

“Acho que sim (...) mostrar mais as minhas ideias, aquilo que eu penso, e não seguir tanto, não me preocupar tanto em ser diferente dos outros nas minhas opiniões...” (S. 55)

“Mudou (...) a maneira de ver, a maneira de lidar com as situações que me vão aparecendo (...)” (S. 68)

“Absolutamente. (...) foi começar (...) a pensar, isto pode ser assim, mas porque é que não pode ser de outra maneira, foi....mudou.....sim, mudou...” (S. 72)

“Acho que sim. Já consigo dar a minha opinião.....mais abertamente” (S. 77).

“Acho. (...) Faz-me pensar em coisas em que eu....que eu nunca tinha pensado antes. Por exemplo, os Valores Éticos, essas coisas todas, eu não pensava (...)” (S. 81)

“Eu acho que sim, porque a Filosofia (...) acho que tem a ver (...) sobre problemas éticos e morais, e acho que com os debates que acontecem nas aulas, acho que nós (...) conseguimos ver maneiras diferentes das coisas e depois fazer a nossa melhor ideia de certas coisas” (S. 78).

“Sim, tenho (...) acordado o meu sentido e a minha perceção para alguns valores que às vezes estão um bocado esquecidos e que uma pessoa não dá tanta importância, não dá tanto valor. (...) faz-nos pensar um bocado, às vezes não damos tanto valor e fazemos coisas sem pensar, não pensar nas consequências (...)” (S. 85)

“Sim. (...) Pensar outras coisas diferentes (...) do que eu pensava...” (S. 87)

“Sim, bastante. (...) abriu-me novos horizontes na maneira como se vê o mundo, como encaramos as situações, porque ao abordarmos vários temas como a eutanásia, vários temas (...) são temas atuais” (S. 92).

“Tem. Mudou muito, sim. (...) dantes.....não pensava nada, fazia as coisas, não pensava. Agora penso no que é que isso vai trazer de consequências, se serão boas e se serão más e às vezes acabo por não fazer as coisas exatamente da maneira como queria” (S. 96).

“(....) Na forma de olhar, com o dia a dia e de.....nas minhas opiniões também...” (S. 97)

“... sim, sim.....por mínimo, por mínimo que seja, acho que sim” (S. 99).

“A disciplina....a disciplina em si, não, mas Filosofia sim (...) Para filosofarmos (...) Acho que sim” (S. 106).

“Acho que sim. (...) pensamos melhor sobre os assuntos, não fazemos logo as coisas à primeira (...) refletimos e.....vemos outras hipóteses...” (S. 109)

“Sim, ajudou-me a compreender melhor, a compreender melhor o ponto de vista dos outros, não olhar só para o meu ponto de vista (...)” (S. 119)

“Sim, abriu-me mais os horizontes, para ver.....a maneira de pensar na vida melhor, o raciocínio também...(....) Sim. Modificou” (S. 122).

“Sim, tem. Tem mudado. (...) eu acho que a Filosofia é uma disciplina importante. Porque, apesar de nós pensarmos sobre a nossa vida e sobre as nossas ações, é.....é muito bom...(....) Ajuda-nos a ter noção daquilo que vivemos, da...da nossa vida e do progresso” (S. 125)

Para outros alunos, não houve mudanças provocadas pelo contacto com a Filosofia (16 alunos). No entanto, algumas justificações dadas pelos discentes consideram a existência de pensamento reflexivo nas aulas de Filosofia que admitem que tenha até afetado os outros mas não a eles próprios.

Não - A disciplina de Filosofia não provocou mudanças

“...não foi por começado a estudar Filosofia...acho que não (...) o meu comportamento já se revelava...antes de...ter Filosofia (...) e já pensava (...) sobre os vários temas (...) não foi... Não mudei...” (S. 11)

“Não sei (...) às vezes há coisas que aparecem em situação de aula (...)...não sou muito bom a memória...” (S. 43)

“Não. (...) É. É igual” (S. 46)

“Depende...no meu caso não....mas se calhar noutras pessoas, talvez...(...) Depende dos problemas de cada pessoa. Se eu não tiver nenhum problema, se calhar o método de pensar que estamos a falar na aula pode não me ajudar. Mas se uma pessoa tiver um problema relacionado com alguma coisa que estejamos a falar, talvez ajude” (S. 83)

“(...)...não fui muito afetado na vida pessoal ou social (...) depois de aprender esta disciplina” (S. 112)

“Acho que não. Diretamente acho que...(...) não mudou o meu comportamento....” (S. 115)

“Não, penso que não” (S. 118)

“Muito pouco. (...) É mais para não dizer nada. (...) Não, não.....nem por isso...” (S. 134)

Outros jovens consideram que a disciplina de Filosofia os afetou pouco.

Apesar de se considerarem pouco afetados, estes alunos reconhecem algumas mudanças provocadas pela Filosofia e que se pode refletir na abertura a novos assuntos e no desenvolvimento da capacidade cognitiva.

Pouco - A disciplina de Filosofia provocou poucas mudanças

“(...) nem por isso...(...) talvez...pois, se calhar na parte da argumentação...(...) Sim... modificou um bocado.... Porque...(...) a... gente apercebe-se....fica sempre a aperceber-se que... temos de ver as coisas segundo outros pontos de vista...” (S. 13)

“Mais ou menos.....um bocado....(...) Um bocado, um bocado, mas não muito” (S. 51).

“Um bocadinho, porque eu penso agora em coisas que não pensava antes. E depois também (...) há uma outra confiança perante a minha turma” (S. 80).

“Eu não posso dizer que mudou assim muito. (...) Mas posso dizer que abriu-me um bocado os horizontes para novas ideias, novos conceitos (...) sobre....questionar (...)...” (S. 105)

“(...) de certa forma, até mudou, porque havia (...) ideias que transmitia que aplicadas por exemplo a certas alturas, a certos momentos da vida ou do dia a dia, ajudava a....a compreender melhor (...)” (S. 107)

“(...) sim, de certa forma, influenciou um pouco (...) Sartre diz que o homem está condenado a ser livre (...) eu não sabia qual era a ideia, qual era a ideia fundamental dele, mas depois percebi que realmente (...) a nossa liberdade acaba quando começa a do vizinho. (...)....nós podemos ter liberdade mas com consciência. Não quer dizer que a nossa consciência vá quebrar essa liberdade” (S. 108).

“De certo modo, há temas que ficamos a pensar de outra maneira...(...) Acho que nem tudo altera o pensamento. Só algumas...” (S. 114)

“(...) mais ou menos, desenvolveu-me mais o pensamento. Sinto agora um pouco a falta disso (...)” (S. 120)

“Talvez, faz-me pensar mais nas coisas e na nossa existência também” (S. 121).

“(...) não diria bem, mas é sempre gratificante (...) estudar estes pontos mais profundos da vida...” (S. 124)

Uma aluna destaca que desenvolve algum tipo de argumentação com as colegas:

“(...) podemos dizer que são filosóficas, às vezes, sim, quando falamos e de vez em quando surge-nos assim alguma ideia mais que depois gostamos de debater e de pensar, e eu acho isto e o outro acha aquilo e.....porquê, e depois, às vezes leva-nos a pensar no que será melhor, acho que sim” (S. 41).

A disciplina de Filosofia provocou algumas mudanças

Despertou para outros conhecimentos	Deu outro olhar
<p><i>“O mundo da Política...(...) Sim. E também algum conhecimento a nível de cultura geral. Gosto bastante de saber a cultura de outros povos, como é que eles pensam, como é que eles se desenvolveram e desenvolveram o pensamento deles....” (S. 41)</i></p> <p><i>“Na.....na gente formar a opinião sobre os assuntos, fica a saber mais. Na Filosofia quando a gente vê o tema (...) tem de correr atrás, buscar outras fontes de informação, não além daquela que tem. No caso da.....da mídia.....” (S. 123)</i></p> <p><i>“(....) quando comecei a ter Filosofia comecei a dar alguma importância, a algumas coisas que nós estudávamos e a pensar (...) se calhar, nunca tinha parado para pensar realmente que aquilo pudesse, pudesse ser realmente assim” (S. 66).</i></p> <p><i>“(....) fez-me aprender coisas novas (...) talvez entender os nossos pensamentos, as nossas...(....) ações, as ações voluntárias e involuntárias (...) pensamos que somos livres e não somos.....(....) aprendi várias coisas” (S. 56).</i></p> <p><i>“(....) antes não dava tanta importância às coisas que nós passamos às vezes e que achamos que não têm importância e agora damos” (S. 98).</i></p> <p><i>“(....) acho que muito mais na parte da Argumentação, acho que sim, conceitos argumentativos, mesmo com....com os textos publicitários e tudo isso, agora por exemplo, olho para a televisão e.....e já sei decifrar mais ou menos o que eles querem de nós quando passam durante a noite e quando não passam (...) mesmo o tipo de argumentação que até os políticos usam, aprende-se muito disso em Filosofia...” (S. 74)</i></p> <p><i>“Despertou-me mais o meu interesse pela Filosofia e pela poesia, pelos filósofos, saber mais sobre os gregos, já foi há muitos anos (...)” (S. 102)</i></p> <p><i>“Ajudou em algumas disciplinas.....em Sociologia, ajudou-me um bocado...a compreender melhor a disciplina...” (S. 76)</i></p> <p><i>“... às vezes serve para, em algumas situações, a gente pensar bem, como por exemplo (...) da liberdade e isso, para pensar nas coisas do dia a dia.....também...” (S. 110)</i></p>	<p><i>“Pensar.....olho para uma coisa e já não (...) é daquela cor porque é daquela cor. Assim agora já é mais o porquê (...)....para mim, pelo menos, era um nome, a Ética e (...) não tinha grande interesse, agora (...) já vamos sabendo mais o que é...” (S. 103)</i></p> <p><i>“(....) mudou um bocado, na minha maneira de pensar. (...) tornei-me um bocado mais adulta, a pensar também, nas coisas que faço, lembro-me muitas vezes das coisas que dou na aula. (...) Lembro-me. (...)” (S. 126)</i></p> <p><i>“(....) De certo modo, é isso. Antes tinha uma certa opinião, e (...) não ligava tanto às opiniões dos outros, agora é diferente, temos de respeitar a opinião de cada um...” (S. 47)</i></p> <p><i>“A maneira de pensar, provavelmente. Vejo as coisas (...) de outra maneira, com outros olhos (...) começo a encarar as coisas de maneira diferente, também.....tem a ver com o crescimento e com a evolução” (S. 53).</i></p> <p><i>“Alterou se calhar um bocado (...) a forma de pensar. (...) Porque a Filosofia exige um pensamento diferente das outras disciplinas....” (S. 58)</i></p> <p><i>“(....) Eu acho que ninguém fica indiferente depois de Filosofia” (S. 59).</i></p> <p><i>“(....) aprende-se se calhar muito mais a mente...ser aberta para novas coisas...” (S. 60)</i></p> <p><i>“Faz-me pensar em coisas em que eu não pensava antes...” (S. 81)</i></p> <p><i>“...o ato de pensar (...) as coisas que são básicas e são simples e fazem parte do quotidiano e que a gente dantes (...) não pensávamos e agora já vemos as coisas de outra maneira” (S. 129).</i></p> <p><i>“(....) foi uma disciplina que contribuiu bastante para o meu desenvolvimento. (...) talvez tenha modificado a abordagem que eu posso fazer da realidade à minha volta, deu-me novos mecanismos se calhar para compreender determinadas coisas, para analisar, para criticar (...) eu sempre tive uma grande capacidade crítica, mas (...) com a Filosofia, isso ainda se tornou mais evidente, porque acabei por ficar com mais mecanismos para pensar (...)” (S. 135)</i></p> <p><i>“(....) às vezes (...) há matérias que fizeram ver certas coisas de maneiras diferentes. Depois disso refletiu-se.....às vezes reflete-se um bocado no dia a dia (...) a matéria da Liberdade...(....) E da Argumentação” (S. 23).</i></p>

Três alunos salientam como em geral, outras disciplinas também são alvo das mesmas críticas, embora a Filosofia o seja particularmente.

“Sim, é claro que há pessoas que acham que todas as disciplinas de uma forma geral são uma seca, mas.....Filosofia talvez mais, porque....há umas coisas mais difíceis de se perceber(...) Fazem-nos pensar...” (S. 35)

“Há outras disciplinas de que dizem, mas particularmente a Filosofia é entendido como uma disciplina secante” (S. 110).

“(...) sim, é geral, não é só da Filosofia” (S. 129).

Alguns alunos jovens apontam a Filosofia como responsável para despertar para outros conhecimentos (9 alunos), enquanto outros (12 discentes) declaram que esta disciplina é responsável por outro olhar que agora têm acerca esta disciplina. Um aluno diz que a Filosofia o ajudou a socializar e a relacionar-se melhor com os outros, facto que não ocorria anteriormente:

“(...) eu antigamente era (...) mais fechado, não me abria tanto (...) tinha aquele preconceito de as pessoas olharem-me de lado, e agora (...) já me dou melhor com as pessoas, já me socializo melhor.....e ajudou muito” (S. 52).

Para uma aluna, todas as disciplinas contribuem para esse processo de formação:

“Eu acho que todas as disciplinas acabam por mudar de alguma forma o comportamento de uma pessoa” (S. 67).

Outro aluno recorda disciplinas anteriores que teve no Ensino Básico e que já haviam contribuído para essas mudanças:

“De certa forma.....algumas disciplinas já eu tinha (...) do 9º ano, do 3º ciclo. Esta, de certa forma veio-me ajudar aa contribuir para esses fatores” (S. 52).

As mudanças provocadas pelo contacto com a disciplina de Filosofia foram mais notórias no 11º do que no 10º ano, afirma outra aluna:

“(...) no 11º ano, quando demos a matéria da responsabilidade, do sentido da vida (...) fez-me pensar pessoalmente um pouco mais, sobre aquilo que eu quero realmente futuramente e o que é que me pode ajudar, os prós e os contras e aplicar um pouco (...) a Filosofia à vida...” (S. 128)

Quando interrogados sobre o facto de as mudanças que reconhecem em si próprios e que atribuem ao contacto com a Filosofia, poderem ter ocorrido de qualquer forma, mesmo que não tivessem estudado esta disciplina, alguns jovens (11) reconhecem que nesse caso, as mudanças seriam mais difíceis de ocorrer.

Sem o estudo da Filosofia, as mudanças seriam mais difíceis de ocorrer

“Se eu não tivesse tido Filosofia....não... acho que se não tivesse tido (...) a disciplina (...) Era mais difícil (...) com a disciplina ajudou... ajudou-me bastante (...)...” (S. 11)

“Se calhar, com a maturidade, se calhar com o tempo, mas acho que a Filosofia ajudou bastante...” (S. 12)

“(...) acho que não. Acho que não tinha....” (S. 13)

“Não....era capaz de não acontecer tão bem.....” (S. 22)

“(...) dá-nos sensibilidade para certas coisas” (S. 29).

“Era diferente. Era um bocadinho diferente” (S. 32).

“Poderia existir, sim....se calhar, mas não tanto....” (S. 41)

“(...)....talvez se calhar a maneira de pensar se calhar seria um pouco diferente” (S. 48).

“(...) dava-se, mas se calhar mais tarde” (S. 30).

“(...)....era diferente....há certas coisas que aprendemos que começam a bater e a ficar com lógica...” (S. 57)

“Sim, acontecia, mas diferente...” (S. 60)

Uma aluna responde que chegaria às mesmas reflexões devido à educação que tem em casa, embora destaque que a ajuda da Filosofia foi um impulso nesse sentido:

“Acho que eventualmente, com a educação dos meus pais, acho que eventualmente chegaria lá....aos mesmos temas e às mesmas conclusões.....a Filosofia ajudou muito” (S. 34).

Dois alunos - (S. 44) e (S. 110) - confessam que não sabem dizer o que ocorreria se não tivessem estudado Filosofia. Outros dois inquiridos não sabem dizer se a Filosofia contribuiu para os mudar, embora admitam que na altura em que tratavam os assuntos, talvez isso tivesse ocorrido. No entanto, parece-lhes que essa impressão se desvaneceu posteriormente, como acontece com tantos conteúdos que se aprendem na escola, deixando depois de ter qualquer significado.

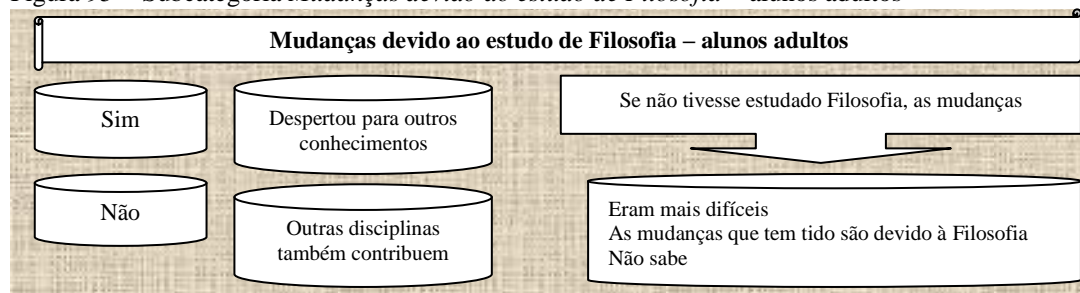
“Eu não sei.....talvez na altura....ao longo.....conforme fui aprendendo fui aprendendo as matérias ou fui....fui....fui ouvindo, talvez algumas coisas tivessem mudado. Mas.....agora, acho que não...” (S. 90)

“Mudar.....não sei....pensei....naquele momento, se calhar refleti sobre aquilo que estava a aprender, mas mudar assim definitivamente, se mudou, não me apercebi, não sei...” (S. 91)

8.6.5.2. Mudanças devido ao estudo de Filosofia – alunos adultos

À semelhança do modelo seguido no caso da análise das entrevistas a alunos jovens relativamente a este tema, a figura 95 e o quadro 105 apresentam as unidades de registo, embora neste caso (dos alunos adultos) haja sempre menos variáveis, uma vez que a amostra é bastante menor.

Figura 95 - Subcategoria *Mudanças devido ao estudo de Filosofia* – alunos adultos



Mais uma vez se procurava saber em que sentido o contacto com a disciplina de Filosofia poderia ter provocado alterações nos inquiridos. Ao auscultar alunos adultos com idades muito variadas e heterogêneas, as respostas obtidas permitem retirar conclusões sobre o papel desta disciplina.

Quase todos os inquiridos são unânimes na afirmação de que a Filosofia os modificou e transformou de alguma forma. O impacto com esta disciplina nos adultos é considerável, a avaliar pelas respostas obtidas. 16 adultos afirmam que a disciplina teve

de facto algum impacto nas suas vidas. Estes alunos não se limitaram a constatar que houve impacto da Filosofia nas suas vidas, tendo desenvolvido reflexões e raciocínios onde dão conta dessas mudanças.

Quadro 105 – Unidades de Registo *Mudanças devido ao estudo de Filosofia* – alunos adultos

Mudanças devido ao estudo de Filosofia – alunos adultos	
Mudanças devido ao estudo de Filosofia	Frequência
Sim	20
Não	2
Despertou para outros conhecimentos	13
Outras disciplinas também contribuem	2
Se não tivesse estudado Filosofia, as mudanças:	
Eram mais difíceis	6
As mudanças que têm tido são devido à Filosofia	5
Não sabe	1

As razões para a mudança são variadas, conforme testemunham os próprios sujeitos. Dez inquiridos salientam a ***mudança na maneira de pensar***. A Filosofia trouxe-lhes contributos que os alteraram na maneira de pensar, nos valores, na importância a dar ao pensamento, na capacidade de refletir melhor. A esse propósito, apresentam-se algumas ideias que resultaram do contacto maior com a disciplina. Uma aluna refere a aprendizagem que a Filosofia lhe deu ao nível da apreensão da realidade com outros olhos, da constatação da superficialidade aparente das coisas, para de algum modo mergulhar na essência ou pelo menos, apreender a sua possibilidade:

“(...) Aprendi a olhar as coisas de outra maneira (...) eu olhava só, à primeira vista, não aprofundava, aprendi a olhar (...) aprendi a ver, e aprendi a ouvir. Há certas coisas que nós fazemos assim muito à superfície (...)” (S. 2)

A mesma ideia sobre a Filosofia ter provocado impacto na maneira de pensar também se encontra noutras respostas.

“(...) modificou... a maneira de estar, de pensar, perante os outros, e... ver a sociedade, ver o mundo” (S. 3).

“(...) Alterei... a maneira de pensar” (S. 5)

“(...) em termos (...) de eu dar mais valor a certas e determinadas coisas... coisas que dantes me passavam mais ao lado e (...), encaro as coisas de outra maneira, que é bastante diferente...(...)” (S. 10)

“Saber pensar, saber ter uma opinião diferente sobre certos assuntos, ver as coisas mais abertas” (S. 61).

A ***mudança no relacionamento com os outros*** é apontada como efeito positivo em todo este processo. Um aluno declara que a Filosofia afetou o seu comportamento mas também alterou a forma como passou a olhar os outros:

“(...) de entender o outro... e de ver... mais aprofundadamente o outro...” (S.6)

Para outro discente, essa modificação é tão notória que também se reflete no contacto diário e no trato com os outros:

“(...) a maneira de... conviver com as pessoas, de falar com as pessoas (...) de encarar o dia a dia, foi bom... acho que foi positivo” (S. 7).

A Filosofia pode aplicar-se nas suas múltiplas facetas como ***área diversificada que abrange tudo e se relaciona com tudo***:

“(...) a Filosofia (...) é tão multifacetada que nós (...) podemos aplicá-la em tudo aquilo que nós fazemos....que falamos, que pensamos, como agimos, como interagimos e então é...é muito interessante” (S. 17).

“(...) abriu os horizontes em relação (...) a alguns pontos, principalmente no aumento do conhecimento de formas de ver a existência” (S. 130).

Nessa ordem de pensamento se encontra a opinião de outro inquirido para quem a Filosofia representou uma abertura no modo de ver as coisas e de pensar:

“(...) há maneiras de pensar e de raciocinar certas, abriu-me (...) certas maneiras de pensar e de associar as coisas umas com as outras, afinal isto acontece por causa de determinadas coisas, como é que se organizam as coisas em termos de pensamentos e de raciocínios (...)” (S. 63).

Um aluno (S. 64) considera que a Filosofia não o alterou em nada, confessando que, embora goste da disciplina, tal facto não é suficiente para o transformar:

“Não, “(...) eu penso que não (...) gosto da matéria, mas não.....” (S. 64)

Questionaram-se os alunos sobre os reflexos que poderiam ter sido provocados pelo estudo da Filosofia nas suas vidas. Os alunos que consideram que sim também desenvolvem raciocínio, justificando as mudanças que se prendem com os valores, a Ética, o pensamento e a reflexão. Outros discentes destacam que esta disciplina lhes provocou abertura para outros conhecimentos.

Apresentam-se excertos de algumas respostas dadas pelos alunos adultos a esta questão. O seu desenvolvimento prende-se com os reflexos que os adultos consideram que a Filosofia teve nas suas vidas, mudando as suas perspetivas, tornando-os mais conscientes e mais responsáveis pelas suas atitudes e opiniões; pensando de outra forma os mesmos assuntos que já haviam pensado antes; atribuindo à ética um papel significativo, considerando novos conhecimentos, como os valores, obtendo mais conhecimento; confrontando-se com outras realidades.

Dois adultos responderam que o contacto com a disciplina de Filosofia não os transformou.

A disciplina de Filosofia provocou mudanças - Alunos adultos	
Acha que o estudo da Filosofia teve alguns reflexos na sua vida?	
Sim	Despertou para novos conhecimentos
<p>“(...) Aprendi a olhar as coisas de outra maneira (...) eu olhava só, à primeira vista, não aprofundava, aprendi a olhar (...) aprendi a ver, e aprendi a ouvir. Há certas coisas que nós fazemos assim muito à superfície (...)” (S. 2)</p> <p>“(...) modificou... a maneira de estar, de pensar, perante os outros, e... ver a sociedade, ver o mundo” (S. 3).</p> <p>“(...) Alterei... a maneira de pensar” (S. 5).</p> <p>“...teve certos reflexos no meu comportamento... na maneira de ver o outro... de entender o outro... e de ver... mais aprofundadamente o outro...” (S. 6)</p> <p>“(...) a maneira de... conviver com as pessoas, de falar com as pessoas (...) de encarar o dia a dia (...) foi positivo” (S. 7).</p> <p>“(...) eu dar mais valor a certas e determinadas coisas (...) que dantes me passavam mais ao lado e (...) agora vejo as coisas, encaro as coisas de outra maneira, que é bastante diferente...” (S. 10)</p> <p>“(...) a Filosofia...a Filosofia não só nos ensina, mas...(...) a Filosofia mostra-nos mais (...) uma grande diversidade de situações (...) que nós vivemos no dia a dia e...como ela (...) é tão multifacetada que nós (...) podemos aplicá-la em tudo aquilo que nós fazemos...que falamos, que pensamos, como agimos, como interagimos e então é...é muito interessante” (S. 17).</p> <p>“Saber pensar, saber ter uma opinião diferente sobre certos assuntos, ver as coisas mais abertas” (S. 61).</p> <p>“...abriu-me (...) certas maneiras de pensar e de associar as coisas umas com as outras, afinal isto acontece por causa de determinadas coisas, como é que se organizam as coisas em termos de pensamentos e de raciocínios (...)” (S. 63)</p> <p>“Sim, torna-me mais segura. (...) Em vários aspetos. (...) E além disso, acho que por exemplo, em Filosofia (...) cada um pode ter a sua opinião, diferente da do outro....(...) é sempre um bocado enriquecedor também nesse aspeto” (S. 70).</p> <p>“Mudar, mudar, penso que muda sempre alguma coisa, muda sempre (...) modificar as maneiras de pensar das pessoas, porque desenvolve coisas que nós não pensamos no dia a dia, mas que nos vão fazer falta, a nossa maneira de estar, penso que é muito importante a Filosofia” (S. 117).</p> <p>“(...) na maneira de pensar, talvez um (...) a maneira de ver as perspetivas das coisas, de certos assuntos (...).....a ética....” (S. 71)</p> <p>“(...) abriu os horizontes em relação (...) a alguns pontos, principalmente no aumento do conhecimento de formas de ver a existência” (S. 130).</p> <p>“(...) alguns temas (...) hoje em dia fazem-me pensar muito mais do que me fariam há dois anos atrás...” (S. 136)</p>	<p>“(...) eu acho que...tudo o que aprendi na Filosofia foi... bom (...) tudo foi bom, deu para compreender...” (S. 7)</p> <p>“(...) tem a ver com a atitude sobre vários assuntos (...) na vida social, e ter uma outra atitude, quando comecei a estudar, acho (...) que teve reflexos....” (S. 8)</p> <p>“(...) muitas das coisas que encontrei (...) este ano na Filosofia (...) eu já tinha...(...) já eu tinha pensado nisso” (S. 18).</p> <p>“Sim, sim. (...) Identifico conceitos que não identificava, porque já conheço. Foi, foi bastante interessante, e é...e é...” (S. 21)</p> <p>“(...) aspetos relacionados (...) com a ética (...) conceitos que...(...) nos levam na prática a desempenhar um papel....(...)...não só para a escola, mas no dia a dia, (...)...foi bastante positivo....nesses aspetos, sem dúvida nenhuma” (S. 20).</p> <p>“ (...) Os Valores” (S. 61).</p> <p>“(...) De uma forma humana.....ajuda muito (...) através da sensibilização. Sensibiliza o espírito da própria pessoa, a capacidade de raciocínio e de resposta, como a própria Retórica (...) Mudou, mudou” (S. 65).</p> <p>“Sim, mudou muito, mudou, porque a Filosofia hoje....nos dois anos para cá que eu tive Filosofia (...) porque a Filosofia ajuda-nos muito (...) a refletir, ajuda-nos a pensar, por exemplo, na vida, a tentar resolver problemas que a pessoa, antes de ter Filosofia (...) eram mais difíceis de resolver, e agora a pessoa já não acha tão difícil, já tenta arranjar sempre uma solução...” (S. 131)</p> <p>“(...) Pensar mais, despertar mais sobre os assuntos” (S. 132).</p> <p>“Sim. (...) Abriu-me novos horizontes (...) gostei de estudar os filósofos que a disciplina me proporcionou, fiquei com um maior conhecimento...” (S. 133)</p>

Tal como nas respostas dos jovens, também alguns adultos lembram que **outras disciplinas também contribuem** para as mudanças ao nível daqueles que as estudam.

“(...) para mim, qualquer disciplina (...) tem um aspeto positivo e contribui, de alguma forma, para mudar o comportamento ou a forma de agir perante uma situação” (S.19).

“agora tenho tido um contacto com a disciplina de Sociologia pela primeira vez....não estão assim tão distantes quanto isso...(...)” (S. 20)

Quando inquiridos sobre a eventualidade de pensarem nos mesmos assuntos e de se interessarem pelas mesmas problemáticas caso não tivessem estudado Filosofia (*se não tivesse estudado Filosofia, com outras disciplinas tinha essa visão?*), a maioria dos adultos respondeu que, nesse caso, as mudanças seriam mais difíceis (6 sujeitos)

invocando razões variadas para justificar o papel formativo e problematizador da disciplina de Filosofia.

As respostas oscilam entre a constatação da profundidade que a Filosofia envolve, a afirmação da superficialidade do dia a dia face a uma disciplina que leva a pensar de forma diferente.

“(…) *tão profunda não*” (S. 6).

“(…) *ter estudado Filosofia ajudou-me muito...*” (S. 8)

Outra aluna (S. 19) destaca que todas as disciplinas têm papel importante e formativo, o que as complementa:

“*cada disciplina tem uma parte importante*” (S.19).

8.6.5.3. Mudanças devido ao estudo de Filosofia – alunos jovens e alunos adultos

As respostas dos dois grupos de alunos (jovens e adultos) coincidem nas subcategorias:

- alunos que responderam que ***sim***, que a Filosofia os mudou de alguma forma: 53 jovens e 20 adultos;
- alunos que responderam que ***não***, que não houve mudanças em si próprios que tivessem sido provocadas ou influenciadas por esta disciplina: 16 jovens e 2 adultos;
- alunos que disseram que a Filosofia ***despertou para outros conhecimentos*** – 9 jovens e 13 adultos;
- alunos que dizem que ***outras disciplinas também contribuem*** para que as pessoas mudem e se transformem – 2 alunos jovens e 2 alunos adultos.

A uma questão entretanto surgida, “*se não tivesse estudado Filosofia, as mudanças seriam diferentes*”, alguns alunos responderam que:

- ***eram mais difíceis*** – 11 jovens e 6 adultos;
- outros disseram que ***não sabem*** – 2 jovens e 2 adultos;
- 1 aluno jovem destaca que, caso não tivesse Filosofia, as mudanças ***davam-se na mesma***;
- 5 alunos adultos confessam que ***as mudanças que têm tido são devidas à Filosofia***.

Outras respostas são exclusivas do grupo de alunos jovens:

- 10 alunos dizem que a Filosofia contribuiu para os mudar ***um pouco***;

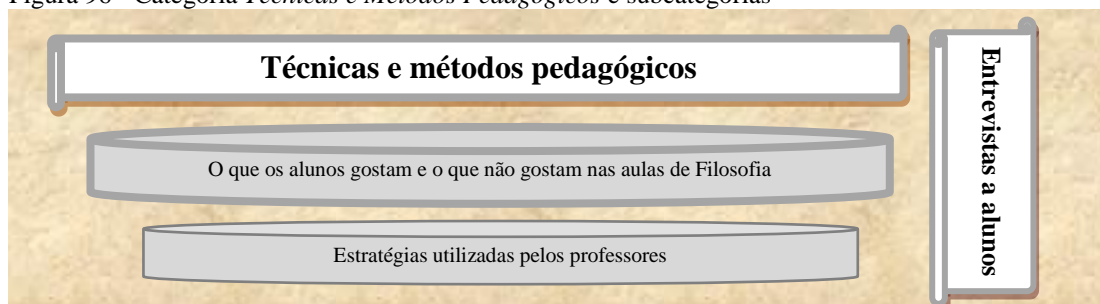
- 12 alunos acham que a Filosofia *deu outro olhar* sobre as coisas;
- 1 aluno destaca que a Filosofia ajudou a socializar;
- 1 aluno diz que as mudanças provocadas pela Filosofia foram *mais no 10º do que no 11º ano*;
- 2 alunos *não sabem* se houve ou não mudanças provocadas pela Filosofia.

Constata-se assim que foram muitos os alunos (jovens e adultos) que atribuíram significado positivo ao estudo da disciplina de Filosofia, admitindo que esta os transformou de alguma forma, quer através do pensamento, da ação ou do relacionamento com os outros, contribuindo para os enriquecer de alguma forma.

8.7. Técnicas e Métodos pedagógicos

Nesta categoria (figura 96), optou-se por integrar o tema, *o que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia*, para além daquele que resulta do próprio nome da categoria: *Estratégias utilizadas pelos professores*. A integração do primeiro tema deve-se à articulação entre as confissões dos alunos sobre o que gostam ou não gostam nas aulas e o desempenho dos professores a esse respeito.

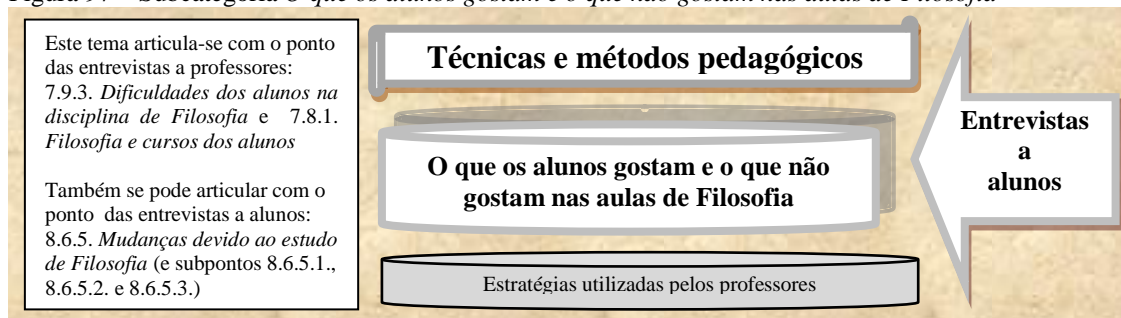
Figura 96 - Categoria *Técnicas e Métodos Pedagógicos* e subcategorias



8.7.1. O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia

A categoria *Técnicas e Métodos Pedagógicos* teve a intenção de auscultar as metodologias utilizadas que mais poderiam agradar aos alunos. A questão propiciava aos discentes que respondessem livremente e dissessem o que lhes ocorria sobre o decurso das aulas. Ao relatarem acerca do que gostam e do que não gostam nas aulas de Filosofia, os alunos também estão a referir-se aos métodos e às técnicas que foram mais utilizados ou que desejariam que o tivessem sido.

Figura 97 – Subcategoria *O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia*

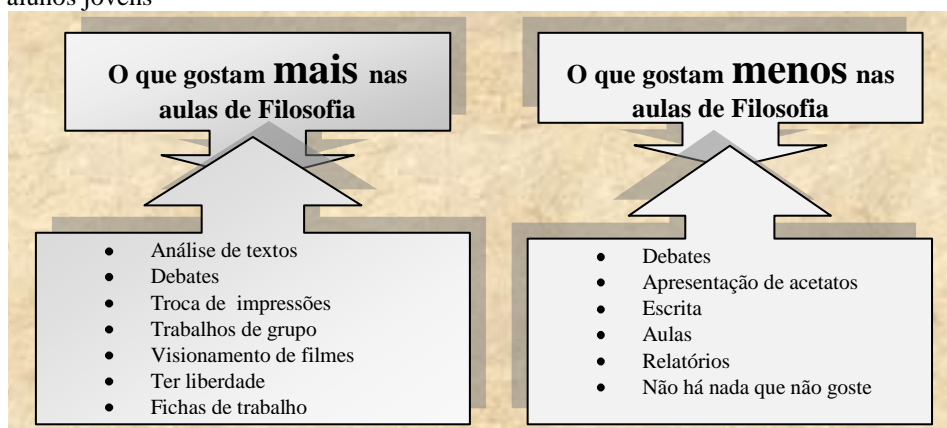


Como ilustra a figura 97, este subtema relaciona-se com outros que foram tratados nas entrevistas a professores.

8.7.1.1. O que gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia – alunos jovens

Ao questionar os alunos jovens sobre o que gostavam mais e o que gostavam menos nas aulas de Filosofia, obtiveram-se respostas muito diversas. A figura 98 dá conta desses resultados, apresentando as preferências dos alunos (*Análise de textos, Debates, Troca de impressões, Trabalhos de grupo, Visionamento de filmes, ter liberdade e fichas de trabalho*) e apontando as tarefas que estes consideram menos agradáveis (*Debates, apresentação de acetatos, escrita, aulas e relatórios*), bem como as afirmações de um aluno que confessa que *não há nada que não goste*.

Figura 98 - Subcategoria *O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia – alunos jovens*



No quadro 106, observa-se a frequência das unidades de registo, constatando-se o seguinte:

- as preferências dos alunos nas aulas de Filosofia vão para os *debates* (22 alunos), embora um aluno aponte essa atividade como aquela de que gosta menos;
- outras atividades preferidas, embora com muito menos escolhas, são: *troca de impressões* (5 alunos), *análise de textos* e *trabalhos de grupo* (3 alunos em cada uma);
- outras preferências manifestam número muito reduzido de escolhas – *visionamento de filmes* e *fichas de trabalho* com 2 escolhas e *ter liberdade* nas aulas e realização de *trabalhos de pesquisa*, apenas com 1;
- das tarefas que os alunos gostam menos, poucos se pronunciaram e todas as respostas foram dadas apenas por um aluno em cada uma delas;
- um aluno afirma que *não há nada que não goste de fazer* nas aulas de Filosofia.

Quadro 106 – Unidades de registo *O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia* – alunos jovens

O que gostam mais nas aulas de Filosofia – alunos jovens	Frequência
Análise de textos	3
Debates	22
Troca de impressões	5
Trabalhos de grupo	3
Visionamento de filmes	2
Ter liberdade	1
Trabalhos de pesquisa individual	1
Fichas de trabalho	2
O que gostam menos nas aulas de Filosofia – alunos jovens	Frequência
Debates	1
Apresentação de acetatos	1
Escrita	1
Aulas	1
Relatórios	1
Não há nada que não goste	1

Algumas considerações de alunos jovens sobre o que gostam mais nas aulas de Filosofia são muito completas e exaustivas. A análise de textos é preferida por três alunos. A capacidade de ler os textos e de posteriormente os debater e analisar, trocando impressões, é um fator muito enriquecedor, segundo um aluno.

“o que gostam mais de fazer nas aulas de Filosofia?” - Análise de textos

“Análise de textos, comparar perguntas.....respostas....as nossas respostas com as respostas dos colegas....(...)relaciona com o tema e isso ajuda bastante” (S. 47).

“(....) era mais à base de leitura de textos (...) também (...)” (S. 67)

“(....) eu recordo-me que era interessante quando liamos, liamos textos, liamos coisas e debatíamos.....e debatíamos e o interessante era ver que antes de qualquer análise correta que a professora nos instituisse, nós debatíamos aquilo tudo e a professora ficava a assistir (...).....lembro-me dessas coisas. Até porque era interessante, éramos crianças a debater coisas filosóficas, era giro” (S. 90).

Como já se disse, a atividade que, de longe, os alunos mais preferem é a realização de debates nas aulas de Filosofia (22 alunos responderam que a preferem). As justificações são múltiplas, pois os alunos consideram que é importante dialogar, desenvolver temas complexos onde o consenso é difícil, possibilitar a todos a opinião sobre os assuntos, valorizar os trabalhos coletivos e conjuntos com troca de ideias. Nestas justificações acesas dos alunos sobre a realização de debates, muitos recordam ainda os temas e os assuntos que foram debatidos, mostrando como essas experiências não foram esquecidas.

“o que gostam mais de fazer nas aulas de Filosofia?” - Realização de debates

“(...) quando fazemos debates (...) Trabalhos em grupo (...) Comunicamos (...) uns com os outros, temos ideias muito diferentes (...) e...às vezes temos de optar (...)” (S. 50)

“Debater, dialogar (...) tudo o que tenha a ver com interagir com professor-aluno é sempre bem mais (...) divertido (...) capta mais a atenção dos alunos....do que se estiver a ler os textos” (S. 57).

“Dialogar. (...) Porque é no diálogo que está a troca de ideias e é normalmente aí quando nós nos apercebemos que, sim, eu sei isto, ou não sei, não percebo nada disto (...) na minha experiência de aulas sempre houve muito diálogo, a professora falou sempre muito connosco ...” (S. 58)

“O que eu gostava mais nas aulas eram os debates. (...) fazíamos bastantes debates (...) e nós fizemos um debate, acho que era sobre o aborto (...) fizemos vários debates (...) fizemos um se existia a liberdade, uns a favor da liberdade e outros contra (...) era o que eu mais gostava, eram os debates porque tínhamos mais liberdade de falar. (...) Eu lembro-me perfeitamente desses debates, e das posições de cada pessoa...” (S. 59)

“Eu por mim, eu gosto muito de debates (...) acho que é uma forma muito boa de conduzir as aulas porque normalmente nestas disciplinas há sempre temas que geram algum debate e alguma discórdia e perspetivas diferentes. (...) nós acabamos (...) por não termos só a nossa opinião e sermos assim, mas acabamos por também juntar as opiniões das outras pessoas...” (S. 66)

“Debates. (...)Era também mais uma maneira de argumentarmos, a favor ou contra, por vezes não era o nosso ponto de vista, mas tínhamos de arranjar argumentos para isso, mas era uma aula em que todos contribuíam...” (S. 74)

“(...) era uma melhor maneira de percebermos e de estarmos mais por dentro (...) da matéria, porque antes do debate fazíamos....preparávamos e depois discutíamos (...) acho que os debates são importantes na disciplina” (S. 75).

“...gostava de participar, no 10º tínhamos....debatíamos imenso, debatíamos alguns temas, fazíamos debates de vez em quando sobre os temas, sobre isto ou aquilo, por exemplo nós no 10º ano eu fiz isso, no 11º eu lembro-me de ter feito, os debates sobre uns temas, eu já vinha preparado para defender e era muito interessante...” (S. 76)

“(...) o que é era mais interessante?(...) Obviamente os debates (...) eram....lembro-me quando demos o livre arbítrio e o oposto, como é que se chama, o determinismo (...) Fizemos uns debates muito interessantes (...) e ajudou-nos bastante (...)” (S. 91)

“(...) eu gosto mais dos debates, porque nos debates todos damos a nossa opinião (...) às vezes as coisas que um colega nosso diz, desperta-nos outras ideias e então vamos sempre desenvolvendo ideias (...) é importante para a nossa aprendizagem existir sempre debate” (S. 95).

“(...) os debates, porque em vez de ser a professora só a falar e a fazer perguntas, nós interagimos muito e tratamos de temas muito interessantes, normalmente chegamos à conclusão que os temas estão todos relacionados e conseguimos chegar a todos os temas a partir de qualquer debate” (S. 96).

“(...) “Isso gosto. Gosto de falar sobre os assuntos, isso eu gosto. Só os debates mesmo...” (S. 99)

“São os debates, acho que são (...) o que devia haver mais nas aulas, não testes escritos, mas sim trabalhos coletivos, porque acho que a Filosofia não é individual (...) e gosto também quando a professora apresenta textos escritos pelos (...) filósofos gregos que já morreram há muitos anos e que nós conseguimos comparar o que eles dizem com o que acontece hoje em dia, acho que ainda é quase a mesma coisa...” (S. 102)

“(...) acho que são debates. Os debates são aqueles que promovem (...) a criatividade do aluno, não promovem, levam o aluno a filosofar, no sentido literal da palavra, porque...não só dar conteúdos, é aquilo que deve marcar a aula de Filosofia, mas também levar o aluno a pensar, a pensar acerca dos temas, a dar a sua opinião...” (S. 124)

“(...) adoramos debates. Com este professor (...) eu gosto muito, acho muito engraçado....debater a opinião de cada pessoa e depois chegamos à conclusão....afinal era assim (...)” (S. 126)

As preferências dos alunos ligam-se a tudo quanto possa ser dinâmico e os envolva. É por isso que alguns afirmam que aprendem melhor e que retêm mais os assuntos quando houve troca de impressões na qual também eles participaram.

A troca de impressões é referida diretamente por 5 alunos, embora outros também a considerem importante e propiciadora de boas memórias sobre esta disciplina, quando mencionam os debates.

<i>“o que gostam mais de fazer nas aulas de Filosofia?” - Troca de impressões</i>
<p><i>“...confrontar as respostas uns dos outros e ver (...) as ideias diferentes uns dos outros e debater. (...) nem todas são iguais e é bom a interação de todas (...)” (S. 53)</i></p> <p><i>“O que é que a gente gostava mais de fazer nas aulas? Eu (...) e acho que o resto da turma também, acho que era analisar um documento e debater um documento, pondo as ideias em debate, cada um tinha a sua, mas depois no fim conseguíamos (...) perceber o que é que a gente, no nosso raciocínio estava mal, em relação àquele documento, e juntávamos várias partes de cada....discurso de cada colega e juntávamos um grupo.....depois saía um daqueles.....normalmente para a gente refletir mais a fundo, era interessante” (S. 92).</i></p> <p><i>“De falar.....eu gosto de falar (...) as minhas respostas são.....curtinhas...” (S. 46)</i></p> <p><i>“(...) acho que era discutir os próprios textos (...) O diálogo é mesmo o que dá mais (...)quando estamos a tratar de Filosofia, temos de ler e temos de ter um espaço para reflexão e depois é que poderemos.....fazer textos (...)”(S. 94)</i></p> <p><i>“(...) quando estamos na aula e temos de fazer sínteses, que a professora recorre às sínteses que nós com o livro fazemos e depois fazemos sem o livro (...) depois a professora faz a correção e depois vê-se quem é que tem bem ou coisa assim...” (S. 110)</i></p>

A interação também está presente quando os alunos confessam que gostam muito de participar em trabalhos de grupo. Dessa forma, as aulas tornam-se mais agradáveis, realçando-se a necessidade de não haver conflitos entre os alunos.

<i>“o que gostam mais de fazer nas aulas de Filosofia?” - Trabalhos de grupo</i>
<p><i>“(...) trabalhos de grupo. (...).....discutimos as ideias entre nós e acaba por ser mais fácil (...) menos secante” (S. 51).</i></p> <p><i>“Sim. (...) fazer trabalhos de grupo.....desde que o grupo trabalhe bem (...)” (S. 60)</i></p>

Para uma aluna, os trabalhos de pesquisa individual são os seus preferidos, já que gosta mais de trabalhar sozinha.

<i>“o que gostam mais de fazer nas aulas de Filosofia?” - Trabalhos de pesquisa individual</i>
<p><i>“(...) eu pessoalmente gosto mais de fazer trabalhos escritos, porque é uma coisa minha que não tenho de estar.....em debates há muita confusão, uns falam por um lado, outros por outro. Eu gosto de trabalhos escritos porque meto-me (...) no meu lugar e vou fazendo, vou pesquisando. Isso é a minha opinião.....há quem goste mais de debates” (S. 42)</i></p>

Outros discentes destacam a importância do visionamento de filmes. A primeira prefere os filmes conjuntamente com outros recursos, como trabalhos nas aulas ou textos; já o segundo confessa que gosta de ver filmes e de resolver as questões que posteriormente lhe são colocadas.

“o que gostam mais de fazer nas aulas de Filosofia?” - Visionamento de filmes

“Filmes (...) trabalho na aula, textos (...) sim, em conjunto (...) Sim, percebemos (...)...lendo documentos e depois fazendo resumo (...)” (S. 48)

“... Gostamos de...ver filmes (...)...nas aulas de Filosofia gosto de ver filmes e depois fazermos o relatório sobre o filmee isso...” (S. 100)

Um aluno salienta a liberdade que alguns professores lhe dão – no caso, é a professora de Filosofia – e que o fazem valorizar de tal forma esse facto e sentir confiança e motivação para a disciplina e para as aulas.

“o que gostam mais de fazer nas aulas de Filosofia?” - Ter liberdade

“(...) nas nossas aulas temos alguma liberdade.....a professora (...) nunca manda para a rua, por isso dá-nos mais confiança, e isso (...) desta forma estamos um pouco mais distraídos, mas como.....no meu caso, eu tenho sempre de ter atenção, porque eu tenho uma falta de atenção que eu (...) Tenho sempre de me sentar na frente, mesmo assim sou influenciado.....mas tenho sempre de apanhar tudo porque eu não gosto de estudar em casa, tenho de apanhar mais ou menos tudo. Desta forma eu consigo fazer os testes e isso, sem estudar.....por isso é que eu tenho as notas razoáveis. Mas.....tenho sempre o livro (...) para me ajudar, quando não sei. A professora.....para cada teste dá-nos os tópicos para a gente estudar e isso ajuda-nos....de certa forma” (S. 52).

Para duas alunas, a realização de fichas de trabalho relacionadas com os assuntos das aulas é o que as motiva mais, pois acham que essa é uma excelente forma de levar os alunos a interessarem-se mais pela matéria.

“o que gostam mais de fazer nas aulas de Filosofia?” - Fichas de trabalho

“Gosto quando a professora dá as fichas e depois pergunta-nos o que é que nós pensamos sobre elas. (...) os Direitos Humanos, acho que é muito interessante a matéria” (S. 98)

“(...) fazíamos fichas, a professora dava-nos exemplos (...) os mais simples para a gente tentar perceber.....as aulas (...) foram um ponto fundamental para a gente ter interesse pela disciplina e acho que sim, acho que foi conseguido pela professora e pelos alunos” (S. 93)

Na questão inversa, onde se questionava do que gostavam os alunos menos, muitos não responderam, o que significa que estão satisfeitos com o modo como decorre esta disciplina e praticamente não têm queixas a fazer. As atividades que os alunos gostam menos são assinaladas apenas por um aluno em cada uma: uma aluna não gosta de debates, outra considera que a apresentação de acetatos torna as aulas monótonas e aborrecidas, outra aluna não gosta de ter de escrever nas aulas, um aluno confessa que são as aulas em si mesmas que não lhe agradam e outra aluna confessa que não gosta de fazer relatórios de aula.

respostas dos alunos jovens à questão - “o que gostam menos de fazer nas aulas de Filosofia?”

Debates

“Eu não gostei nada de fazer debates (...) eu era assim uma pessoa que não falava muito e a professora como avaliava quem falava nos debates e quem dizia o quê, então eu (...) nunca gostei assim muito de debates” (S. 60)

Apresentação de acetatos

“E.....acho menos interessantes as aulas em que a professora.....a professora está sempre a passar acetatos e isso já cansa um bocadinho (...) E a professora também está sempre a falar...” (S. 97)

Escrita

“(...) É mesmo isso que eu não gosto e na Filosofia é preciso escrever muito. E eu (...) não tenho cabeça (...)” (S. 101)

respostas dos alunos jovens à questão - “o que gostam menos de fazer nas aulas de Filosofia?”
Aulas “As aulas (...) sinceramente não presto assim muita atenção (...)” (S. 104)
Relatórios “Do que eu gosto menos? (...) Não gosto de fazer relatórios (...) Mas tem que ser...” (S. 126)

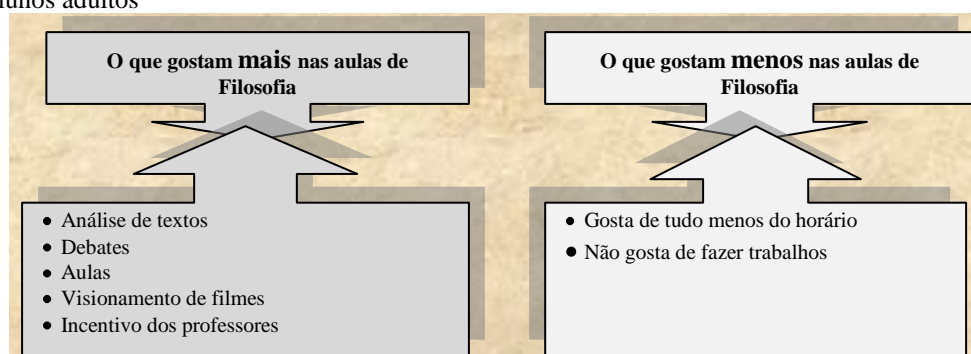
Um aluno confessa que gosta de tudo nas aulas de Filosofia:

“(...) não me desagrada nada....” (S. 51)

8.7.1.2. O que gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia – alunos adultos

Quando questionados sobre o mesmo assunto, os alunos adultos responderam em número muito menor (mesmo pesando o facto a amostra ser menor), muitos confrontados com a perplexidade de não saberem o que haveriam de dizer.

Figura 99 - Subcategoria *O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia – alunos adultos*



A figura apresenta os dados recolhidos com os alunos adultos, sendo as atividades nomeadas como mais apreciadas, a *análise de textos*, os *debates*, as próprias *aulas* em si mesmas, o *visionamento de filmes* e o *incentivo dos professores*.

“o que gostam mais de fazer nas aulas de Filosofia?” – Alunos adultos
Análise de textos “(...) Gosto porque às vezes, se eu ler aqueles pequeninos textos, às vezes não consigo interpretá-los bem. E com uma ajuda, ou um desenvolvimento, às vezes entro em coisas...” (S. 70)
Debates “Mas gosto de debates. (...) Gosto. São enriquecedores. Gosto da professora (...)” (S. 70) “Gostei muito de promover debates (...) Mesmo que eu não goste muito de falar, gostava de ouvir os outros a debater, uns com os outros” (S. 132).
Aulas “Fizemos mais uns quantos mas eram assim...eram (...) as tais preparações para os debates que às vezes eram em grupo (...) às vezes, a professora pedia pesquisas sobre um ou outro filósofo, falamos imenso de Fernando Savater (...) Eu (...) gostei muito de ler Fernando Savater, é muito engraçado (...) mas depois (...) quando voltei a ler.....li já com outra perspetiva (...)” (S. 89) “De uma maneira geral, gostei das aulas (...) não tenho nada assim a apontar das aulas de Filosofia. (gostar mais) talvez visionar filmes, matérias abordadas nas aulas, diapositivos (...) Também era importante que se fizesse debates de certo e determinado número de matérias.....porque por vezes (...) há diferença de opiniões entre as várias matérias abordadas (...) na disciplina de Filosofia” (S. 133).

“o que gostam mais de fazer nas aulas de Filosofia?” – Alunos adultos

Visionamento de filmes

“Ver filmes. (...) Vi no 10º ano um. (...) era mais os debates, gostava muito. Gostei destas últimas aulas” (S. 132).

Incentivo dos professores

“(…) primeiro tenho que ter o incentivo por parte do professor, elucidar-me logo a matéria que vai ser dada e dar-me o tópico, para depois eu poder explorar isso. Isso bem estudado na aula com todos (...) e cada um fazer o seu comentário (...) eu penso que é desta forma e o outro também, e depois a gente argumentar um pouco, eu penso que a Filosofia é mesmo isso, é argumentar os temas, eu sei que há matéria que não dá para ser desta forma porque são mais específicos e não dá para entrar em redundâncias, mas (...) acho que o debate e por vezes a pergunta-resposta, acho que é mesmo interessante...” (S. 65)

Quanto às atividades mais detestadas, os alunos adultos não manifestaram grande desagrado nas atividades associadas às aulas de Filosofia em particular, mas sim no *horário* em regime pós-laboral, no caso em que as aulas eram demasiado cedo (ao primeiro tempo) ou demasiado tarde (ao último tempo). Uma aluna manifestou-se a propósito da realização de *trabalhos de pesquisa*, que não gosta de fazer.

No quadro 108, observa-se o número reduzido de alunos que responderam a esta questão ou que consideraram que havia alguma coisa a dizer a respeito deste assunto. Dois deles destacam que gostam de realizar debates, enquanto outros dois salientam que gostam das aulas de Filosofia. Nas restantes escolhas, apenas um aluno se pronunciou em cada uma delas.

Quadro 107 – Unidades de Registo *O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia* – alunos adultos

O que gostam mais nas aulas de Filosofia	Frequência
Análise de textos	1
Debates	2
Aulas	2
Visionamento de filmes	1
Incentivo dos professores	1
O que gostam menos nas aulas de Filosofia	Frequência
Gosta de tudo menos do horário	4
Não gosta de fazer trabalhos	1

Quanto às questões relacionadas com o descontentamento face ao horário pós-laboral, foram quatro os alunos que se pronunciaram a esse respeito. Como já foi referido, quanto aos alunos adultos, é a questão do horário que mais os incomoda. Os adultos que mencionaram este facto, salientam que gostam de tudo, menos do horário. As razões apontadas prendem-se com o próprio horário de trabalho que os ocupa quase sempre durante o dia inteiro, o facto de saírem muito tarde da escola, de não terem tempo para si próprios nem para estar com a família.

Os alunos mencionam com entusiasmo o interesse que a escola lhes desperta, assinalando que o facto de adquirirem conhecimentos os entusiasma e motiva.

“o que gostam menos de fazer nas aulas de Filosofia?” - Gostam de tudo menos do horário

“Depende. Isso há alturas em que nós gostamos de estar a ouvir a professora a falar de determinada matéria. Há outras alturas em que a gente gosta de fazer determinados trabalhos, ou em casa ou lá na disciplina, lá nas aulas. Não sei. A gente gosta de tudo (...) só há uma coisa que (...) não tem nada a ver com Filosofia. É a aula de Filosofia ser à última hora⁵⁷¹, não devia, devia ser sempre à primeira hora.....a gente sai, sai tarde e há muitas pessoas como eu, que trabalham e chegam a essa hora e já estamos cansados (...)” (S. 64)

“O que é que gosto menos? (...) há dias que a pessoa.....pois trabalho de dia e vem cansada (...) mas gostar eu gosto, porque senão não tinha vindo porque isto foi uma opção minha, ninguém me disse (...) eu é que quis vir, eu gosto disto tudo. Do que eu menos gosto aqui nas aulas, é pouca coisa, pode haver assim uma matéria ou outra que mostre (...) um pouco menos interesse, talvez Inglês, porque talvez seja também uma disciplina em que eu não tenho assim bases e talvez seja uma disciplina em que eu não tenho (...) bases (...) Talvez debates e leitura de textos, análise dos textos e outras coisas assim....puxa mais o interesse, porque a partir de uma ideia, nós podemos desenvolver e isso.....talvez é a parte que eu mais gosto (...) E fazer talvez trabalhos como eu já tenho feito e essas coisas assim e mostrar a nossa opinião...também gosto...” (S. 71)

“Eu acho difícil encontrar alguma coisa enfadonha nas aulas (...) Por vezes vimos mais cansados, podemos estar menos atentos, mas nesta idade já não se vem para a escola a pensar (...) que a escola é uma seca (...) E nessa perspectiva, a única dificuldade (...) é o horário. (...) O facto de em Filosofia, as duas aulas serem sempre à primeira hora (...) foi uma questão que me dificultou bastante, por vezes....e é a única observação que tenho” (S. 130).

“(...) eu acho que as aulas de Filosofia são muito interessantes, e é o (...) problema (...) é termos as duas logo ao primeiro tempo. Devíamos ter ao meio tempo ou (...) pelo menos uma, ao meio tempo, normalmente chegamos sempre atrasados ou a essa ou a outras aulas ao primeiro tempo. Mas (...) acho as aulas muito interessantes, de Filosofia, nem quase damos pelo toque” (S. 131).

Um aluno confessa que não gosta de fazer trabalhos, embora reconheça a sua importância, já que o obrigam a realizar pesquisas:

“(...) do que eu não gosto muito é dos trabalhos (...) Não, não gosto muito (...) Trabalhos de grupo, trabalhos de grupo (...) no 10º ano fazia muitos trabalhos de grupo. Muitos trabalhos individuais. E....não gostava muito de fazer trabalhos, mas penso que sejam bastante importantes os trabalhos (...) Porque as pessoas ao fazerem os trabalhos, desenvolve muito, implica pesquisa (...) e vai sempre desenvolvendo muito” (S. 117).

8.7.1.3. O que gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia – alunos jovens e alunos adultos

A análise comparativa dos dois grupos de alunos permite realçar o seguinte:

- no subponto sobre o que gostam mais nas aulas de Filosofia, os pontos comuns entre os alunos jovens e os adultos, são: *análise de textos e debates*;
- os alunos jovens manifestam grande agrado pela realização de debates (22 alunos), enquanto apenas 2 adultos se pronunciam afirmativamente sobre essa atividade;
- não existem pontos comuns entre os dois grupos quanto à questão relativa ao que gostam menos de fazer nas aulas de Filosofia;
- as respostas dos alunos jovens quanto ao que gostam menos de fazer são pouco representativas, já que apenas um aluno se pronuncia em cada ponto;

⁵⁷¹ Ao 3º tempo da noite, ou seja, no caso daquela escola em particular, das 22.20 às 23.50.

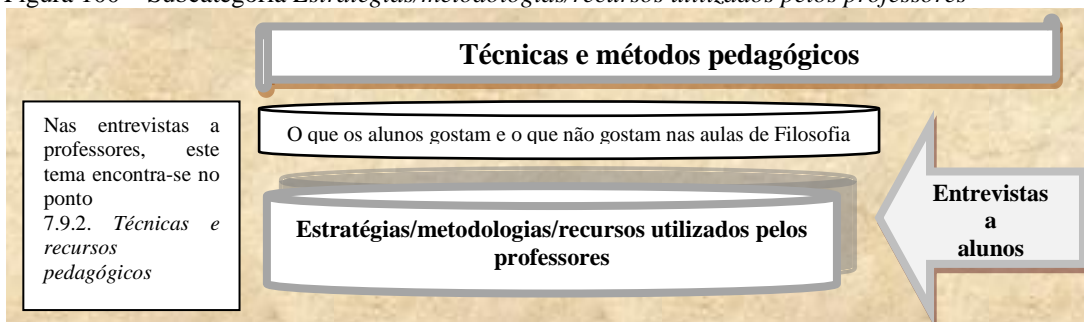
- também as respostas dos alunos adultos quanto ao que gostam menos de fazer não são muito significativas, já que a questão que os preocupa mais é o horário pós-laboral, dado que são trabalhadores estudantes;

Desta análise, conclui-se que os alunos jovens preferem sobretudo atividades que sejam dinâmicas e lhes permitam a própria participação; quanto aos adultos, denota-se em muitas respostas o agrado com que frequentam o ensino secundário e o prazer que retiram das aulas e do contacto com o conhecimento em geral.

8.7.2. Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores que tiveram

A subcategoria *Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores* enquadra-se na categoria *Técnicas e métodos pedagógicos* (figura 100). Os alunos foram inquiridos sobre o modo como decorriam as aulas de Filosofia, que metodologias e estratégias utilizavam mais os professores, assim como quais os recursos que eram mais utilizados nas aulas.

Figura 100 – Subcategoria *Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores*

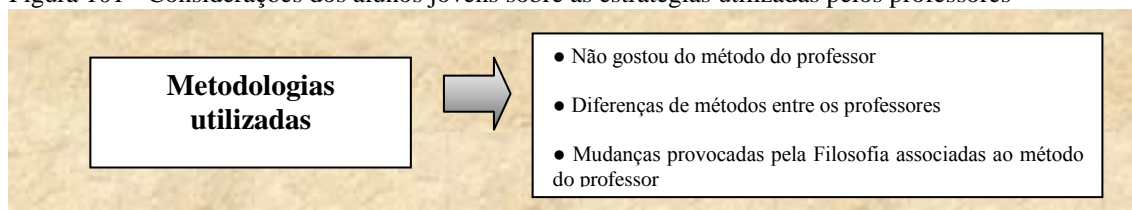


A figura indica ainda o subponto que respeita a este assunto no capítulo das entrevistas a professores.

8.7.2.1. Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores – alunos jovens

Alguns aspetos que se relacionam com as estratégias e as metodologias utilizadas pelos docentes nas suas aulas (figura 101) são relatados pelos alunos jovens.

Figura 101 - Considerações dos alunos jovens sobre as estratégias utilizadas pelos professores



Conforme se apresenta no guião da entrevista a alunos (Anexo 23), questionaram-se os alunos sobre as recordações das aulas de Filosofia e o modo como decorriam, pedindo-se que realçassem o trabalho do professor.

Alguns alunos encontravam-se no 11º e os outros no 12º ano, e as memórias do 10º ano já não eram claras para muitos deles. Por essa razão, os discentes falaram de forma muito geral das aulas de Filosofia e da atuação do professor.

Da observação do quadro seguinte, constata-se que o número de alunos que respondeu a esta questão foi muito reduzido.

Quadro 108 – Estratégias/ metodologias /recursos utilizados pelos professores – alunos jovens

Unidades de Registo	
	Frequência
Metodologias utilizadas	
Não gostou do método do professor	1
Diferença de métodos entre os professores	1
Mudanças provocadas pela Filosofia associadas ao método do professor	8

Pretendia-se que os alunos se pronunciassem sobre a questão “*Em seu entender, o que poderia mudar ao nível do ensino da disciplina de Filosofia?*”. Neste caso, já houve um número muito maior de respostas à questão. A maior parte dos discentes limitou-se a relatar o decorrer das aulas de Filosofia, ou a descrever o que recordavam, socorrendo-se da lista que lhes foi apresentada (quadro 109). Muitos alunos, sobretudo os que já se encontravam no 12º ano, manifestaram dificuldades em recordar-se de pormenores sobre o decorrer das aulas, mesmo quando as mesmas foram importantes e significativas. As respostas dos alunos a essa questão agruparam-se de acordo com os pontos apresentados no Bloco 7 do Guião da entrevista a alunos. Optou-se por juntar as experiências sobre o 10º ano, o 11º ano ou ambos e também aquelas que foram relatadas por alunos que salientavam ter tido o mesmo professor nos dois anos letivos.

Quadro 109 – Adaptação do Bloco 7 do Guião das entrevistas aos alunos

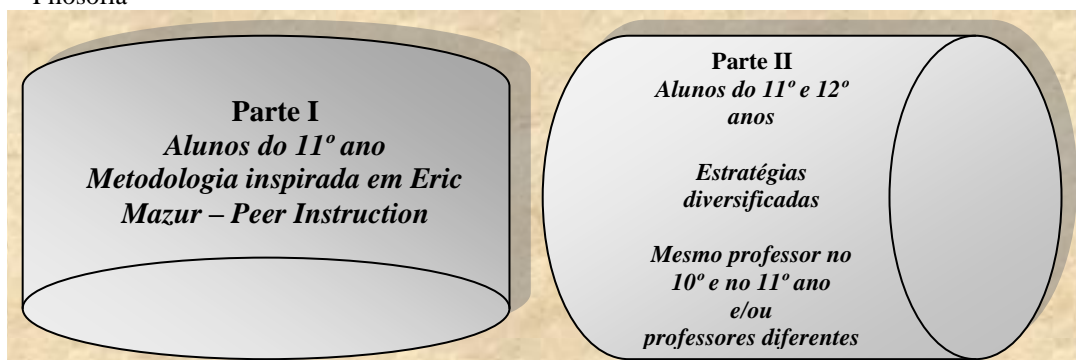
Questão - Como decorriam as aulas de Filosofia?	
<p>Caracterizar as aulas de Filosofia.</p> <p>Referir o que gostaria de ver mudado.</p>	<p>Atuação dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoviam os debates • Davam aulas expositivas • Utilizavam o manual • Ouviam os/as alunos/alunas • Utilizavam acetatos • Utilizavam PowerPoint • Ditavam apontamentos • Liam as explicações do manual • Apresentavam filmes • Distribuíam fichas de trabalho • Estimulavam a pesquisa • Facilitavam a aprendizagem
Questão - Em seu entender, o que poderia mudar ao nível do ensino da disciplina de Filosofia?	

Outros relatos sobre o decorrer das aulas de Filosofia prendem-se com um grupo de alunos (de diversas turmas mas da mesma escola), que foram entrevistados com a autorização e o incentivo do próprio docente, já entrevistado no capítulo 6 (S. L), e que dão conta da utilização de metodologias ativas, em que são os alunos que dão as aulas.

Essa metodologia é utilizada pelo professor (S. L), baseando-se num autor americano (Eric Mazur); após ter sido apresentada pelo docente no capítulo 7⁵⁷², é agora analisada pelos alunos que a viveram. Os alunos referem-se às suas experiências com esta metodologia, contam o espanto inicial que sentiram por serem eles próprios a dar as aulas, as formas de pesquisa que empreenderam na sua preparação e as vantagens e as desvantagens que encontram na utilização deste método.

Desta forma, a parte respeitante às entrevistas a alunos jovens processa-se de acordo com a figura seguinte:

Figura 102 - Entrevistas a alunos jovens – estratégias e metodologias utilizadas pelos professores de Filosofia



⁵⁷² No ponto 7.9.2. Técnicas e recursos pedagógicos.

O funcionamento desta metodologia é explicado pelos próprios alunos que o narram. Um deles descreve assim a organização das aulas em que os grupos de alunos apresentam os trabalhos, ou seja, a forma como eles próprios dão as aulas:

“Todos os grupos é uma vez por período. O professor deve fazer lá as contas dele em que ocupa as aulas todas do período. O professor dá a primeira e a segunda do primeiro período da primeira semana que é para nos dar uma introdução e dar-nos espaço para a gente começar a preparar os nossos e depois somos nós (...)” (S. 79)

Dois alunos sentem-se muito agradados com esta metodologia e relatam como decorreram as aulas e as dificuldades que enfrentaram e que ultrapassaram com maturidade.

“ (...) As aulas é, o professor no início de cada período dá os temas que cada grupo ou cada aluno vai dar e as aulas é a apresentação dessa pessoa à turma, (...) da matéria. O professor diz, este capítulo dás tu, nós vamos para casa, estudamos e depois é consoante, é uma hora, e quando calhar a nossa vez, a gente apresenta (...) e ficamos a apresentar a matéria aos alunos. (...) Eu pelo menos falo por mim. No início, eu (...) não gostava porque eu não percebia o porquê. Eu muitas vezes pensava, ah, o professor só dá isto que é para não fazer nenhum. Porque ele fica lá atrás a avaliar os alunos e tudo o mais. (...) Depois é que realmente percebi o porquê de fazer e agora gosto e percebo, eu gosto assim das aulas. É diferente” (S. 78).

“Tem sido diferente das outras aulas, porque o nosso professor dá as aulas com um método diferente, atribui-nos trabalhos para cada período e depois somos nós (...) a analisar os temas e a apresentar para a turma, somos nós que falamos dos temas como se fôssemos professores durante algumas aulas. (...)” (S. 80)

O mesmo aluno compara a experiência que teve no 10º ano, ocorrida no ano letivo anterior, com aquela que tem presentemente no 11º ano:

“Eu tive no 10º com outro tipo de professora. Por isso eu já experimentei o método deste professor e doutro professor (...) eu posso falar no método deste professor noutra outra maneira diferente (...) nós falávamos mais, tínhamos mais debates e ligávamos a Filosofia ao que se passava na altura (...) E agora com este professor é mais....não é tanto debate, é....e eu no início não gostava muito das aulas do professor porque eu não percebia o porquê daquilo. Há um tempo atrás, que eu comecei a gostar, foi quando o professor explicou o motivo de dar as aulas assim, de sermos nós a apresentar a matéria para o resto dos alunos. E eu gostei porque o professor explicou o porquê de fazer. E percebi que tinha lógica, que era, como ele é um professor e é filósofo (...) e tem um nível superior a nós, se ele fosse falar de Filosofia para a frente de nós, nós íamos ficar assim um bocado, o que é que se passa aqui (...) porque (...) vai-se falar de tudo e mais alguma coisa e eles não vão perceber nada, porque é um professor, é uma pessoa mais velha que nós, tem outro tipo de linguagem e para nos fazer explicar e entender a Filosofia, vai ser mais complicado. Então como somos nós a falar com pessoas da nossa idade nossos colegas, o nosso tipo de linguagem e tudo o mais facilita (...) o entendimento da Filosofia. Por isso eu gosto.....comecei a gostar do método do professor há pouco tempo, porque ele explica o porquê (...)” (S. 78)

Alguns alunos destacam a autonomia que lhes é requerida quando são confrontados com esta metodologia, buscando fontes de consulta, fazendo pesquisas e elaborando sínteses e dando eles próprios as aulas. As fontes a que os alunos recorreram, foram, entre outras: a *internet*; e o próprio manual desta disciplina.

Fontes de pesquisa e metodologias mais utilizadas pelos alunos

“(…) nós é que damos as aulas. Ele dá-nos os capítulos e nós temos de procurar a matéria na Internet, no livro.....mas a Internet às vezes é.....um bocadinho falsa (...) às vezes não tem a informação correta, então guio-me quase sempre pelo.....pelo livro.....” (S. 127)

“(…) os outros temas eu preparei quase exclusivamente por ele, só busquei umas definições fora do manual, mas quase preparei” (S. 123).

“(…) os manuais de Filosofia (...) estão muito fáceis da gente entender, porque a gente, a partir do manual, a gente faz os trabalhos nas aulas. O professor dá uma aula que.....somos nós a apresentar as aulas. E através do manual a gente faz os resumos, vamos procurar na Internet, fazemos os resumos para apresentar aos colegas. E eu acho que está fácil de a gente entender aquilo” (S. 122).

“Estudando....depois.....pesquisando também na internet.....é bastante bom, o método” (S. 87).

“(…) fiz pesquisa na Internet e através do livro. Levei mais (...) o livro, a matéria que me foi dada e depois usei a Internet para pesquisar (...) neste caso foram dois autores que me apareceram e eu tinha de trabalhar sobre as duas opiniões” (S. 85).

“(…) os alunos, quando nós dávamos as aulas (...) alguns escreviam no quadro, nós tirávamos apontamentos do que eles diziam e isso. Ajudava mais do que o livro” (S. 84).

“(…) Tinha montes de quadros e pinturas ao mesmo tempo que tinha a matéria. Lembro-me que eu me punha a ver os quadros e isso.....quando a gente dava a matéria...(…) Não, não.....eu consigo estar a olhar para uma imagem e estar a ouvir o que os meus colegas dizem.....e se tiver perguntas faço. Acho que dá para ouvir o que eles explicam e estar a ver outra coisa completamente diferente.....até me pode concentrar mais...” (S. 83)

O apoio do professor no decurso destes trabalhos de preparação das aulas dadas pelos alunos e também na sua própria dinâmica, é essencial e imprescindível. Alguns alunos destacam esse apoio, salientando como se sentem tranquilos, já que o professor está sempre presente e sabem que podem contar com ele, caso precisem.

“(…) Sim, e quando a gente tinha alguma dúvida, a gente perguntava ao professor e o professor ajudava-nos.....antes das nossas apresentações” (S. 80).

“Sim, tem sido agradável. O professor tem uma boa relação com a gente e a gente dá-se bem com o professor” (S. 83).

O reforço do conhecimento fica alicerçado e é assimilado de forma diferente porque foram os próprios alunos que pesquisaram, elaboraram sínteses e explicaram os assuntos nas aulas aos colegas. Dessa forma, os alunos contam como esses conhecimentos que foram tão preparados, lhes ficaram na memória, porque deram a aula sobre esses assuntos. Um aluno diz que reteve os assuntos relacionados com os valores porque foi esse o tema que tratou; outros alunos desenvolveram temas relacionados com assuntos atuais.

A apresentação dessas aulas, feita pelos próprios alunos, é contada na primeira pessoa, onde os próprios recordam a organização que preferem, o nervosismo resultante de uma situação tão diversa e a necessidade de gerir o tempo disponível. A experiência com uma apresentação anterior faz com que uma aluna estabeleça as respetivas comparações; por vezes, os alunos escrevem no quadro informações para os colegas passarem para o caderno; as apresentações são geralmente feitas em grupo; o tempo de

duração da apresentação do tema também é importante e pode demorar mais de uma aula.

Sobre a metodologia inspirada em Eric Mazur

Conteúdos mais significativos por serem os próprios alunos a dar as aulas

“Os Valores, os Valores Estéticos e Valores Religiosos não sei....os Valores acho fui eu que dei a aula também, no ano passado. Lembro-me mais ou menos (...) Valores Estéticos acho que é aquele da beleza (...) Se calhar foi o que eu retive mais porque fui eu que dei a matéria.....e foi mais fácil para mim...” (S. 79)

“Era o Conhecimento e o Ser” (S. 82).

“(...) o período passado foi sobre o aborto, a eutanásia e esses problemas da bioética, e este ano foi sobre a liberdade, a realidade...” (S. 83)

“Do que eu gostei mais foi a Filosofia e o Sentido da Existência, talvez por ser o meu tema e ser o tema a que eu se calhar me dediquei mais. Prestei assim um bocado mais atenção” (S. 85).

“...não foi nesta aula, foi na outra....fiz a minha apresentação...(.) Correu bem. Eu gostei muito do tema. (...) Era a Memória e Responsabilidade pelo futuro. (...) Dei a definição.....dei algumas definições que o professor pedia....memória, responsabilidade, pensamento, mas no livro, só estava.....no livro era só uma página, o meu trabalho, e tinha três textos, só que falavam das coisas assim mais básicas, depois tive de ir pesquisar à Internet (...) da minha própria cabeça tirei algumas respostas (...) às perguntas que o professor fazia” (S. 82).

“(...) o tema que eu abordei este período, que era sobre o valor da vida, se calhar às vezes uma pessoa não se interessa muito sobre isso, sobre o valor que a vida tem, mas se imaginarmos, por exemplo, que a vida é a nossa única oportunidade, nós temos de agarrá-la com tudo, com toda a nossa vontade, com todo o desejo (...)” (S. 85)

“....era sobre Kant e Descartes, era a teoria do conhecimento...as várias teorias do conhecimento em Kant e Descartes eram mais importantes, a gente tinha que explicar mais isso (...)” (S. 79)

Sobre a metodologia inspirada em Eric Mazur

Apresentação das aulas

“(...) O outro tema, do segundo período, demorou mais. Este aqui foi fácil. Era só uma página” (S. 82).

“Dantes o professor pedia também para a gente dar a parte escrita do que a gente tinha no quadro e isso. Agora já (...) não tem sido preciso. Escrevemos só no quadro e os alunos passam para o caderno” (S. 82).

“(...) a minha maneira de apresentar é sempre assim (...) tento explicar, não gosto de recorrer à leitura. Tento explicar por minhas palavras o tema e exemplificar, quando é necessário fazer um esquema (...) no quadro, tento explicar de maneira a saber o sentido daquilo que se quer dizer” (S. 85).

“Sim (...) Normalmente a gente faz.....ou em grupo (...) tem sido sempre em grupo. Preparamos em casa, fazemos resumos do livro, depois vemos o que é que vamos dizer às pessoas para lerem, depois quando chega a aula, eu não me sinto muito à vontade porque eu não gosto da disciplina.....nesta última matéria, porque apresentei o sentido, a questão da vida e da morte (...) e achei engraçado. (...) No ano passado, a gente trabalhava muito pior (...) a gente só escrevia no quadro, ninguém falava, era só escrever. Passávamos uma aula inteira a escrever. Agora, este ano (...) nós em vez de escrever, falamos também, mais com os colegas e mandamos ler e assim. Antes não, antes líamos e escrevíamos só no quadro, não fazíamos mais nada” (S. 122).

“(...) Na última (...) levámos mais que uma aula. Em muitos trabalhos levamos mais que uma aula” (S. 79).

Desta forma, as aulas de Filosofia ficam na memória destes alunos que as recordam de forma diversa da que teriam, caso o método utilizado fosse outro. Uma aluna fala em mais experiência e autoconfiança que daí resulta; outro aluno encontra facilidade na Filosofia; uma aluna refere que desta forma aprendem muito mais.

Sobre a metodologia inspirada em Eric Mazur

Mudanças provocadas pela Filosofia associadas ao método do professor

“Sim, acho que (...) tem-me dado mais consciência, por exemplo, se não tivesse tido este método de trabalho em Filosofia, nas outras aulas, se os professores me pedissem para apresentar uma aula, ficava.....quase em pânico, como fiquei na primeira vez, mas agora já é um hábito, (...) já estamos habituados” (S. 82).

“(...) Está bom o método, Filosofia não é uma disciplina difícil, é fácil. Tem é que se puxar um bocadinho mais pela cabeça e.....é fácil” (S. 79).

“(...) O professor disse, vamos apresentar aulas e.....e eu fui a primeira e não sabia o que era apresentar uma aula. Mas dei-me bem, saí-me....(....) eu, que tive que pesquisar para o trabalho, tive que saber o que é que era, já os meus colegas, se não tivessem tanta atenção na aula, (...) não sabiam.....como eu fiquei com esse tema.....quando ficamos.....os nossos temas é que a gente percebe sempre melhor, acho eu. (...) É como dar a matéria...” (S. 82)

“(...) Ainda por cima, a primeira correu bem, logo fiquei com mais confiança para fazer as outras depois...” (S. 82)

“(...) Foi diferente, as aulas, damos nós as aulas....(....) É. Aprendemos muito mais” (S. 87).

“(...) Na primeira apresentação era.....a minha primeira apresentação foi explicar o que é que era Filosofia, tive que pesquisar e isso, e acho que isso me ajudou a compreender melhor o que é que era a Filosofia...” (S. 82)

Os alunos manifestam-se agradados com esta metodologia, destacando a facilidade com que se defrontaram com os trabalhos propostos, a motivação que daí resultou, a valorização da autoestima quando tudo corre bem, a sua atualidade e a atenção e a motivação decorrentes do trabalho autónomo, responsável e cuidadoso que os envolve. Questionaram-se os alunos sobre o que pensavam desta metodologia: as respostas sugerem que estes gostam de a utilizar e a consideram francamente facilitadora de aprendizagens.

Sobre a metodologia inspirada em Eric Mazur

Opinião dos alunos sobre este sistema

“São fáceis (...) Não é nada de especial (...)” (S. 79)

“....mas eu acho que é bom (...) motiva-nos mais...” (S. 80)

“Acho que este método é bom, gosto muito, dá-nos mais confiança...” (S. 82)

“Muito boa” (S. 83).

“Sim, eu acho que o método é bom. (...) certos alunos que têm mais dificuldades, recorrem mais ao manual, outros alunos que têm menos dificuldades, conseguem fazer um resumo de todo o tema que estão a dar, também é bom fornecer apontamentos aos colegas para eles estudarem, mas eu acho que (...) está uma boa forma de dar as aulas...” (S. 83)

“(...) Acho que é muito atual” (S. 84).

“(...) o nosso modo de decorrer as aulas de Filosofia, acho que é bastante bom (...) é muito mais motivante para nós e obriga-nos a estar mais atentos, porque nós, quando é a nossa altura da apresentação do trabalho, é motivador para nós, nós estamos a fazer a nossa pesquisa e é um trabalho nosso. E mesmo quando temos colegas nossos a falarem, às vezes, mesmo a própria linguagem e a própria maneira de falar, dá para nós prestarmos mais atenção. (...)” (S. 85)

“O método do professor é muito bom, porque desenvolve a nossa capacidade de falar com os outros e (...) a gente está com atenção, que é aula que nós apresentamos (...) Pelo menos uma, a gente tem de saber a matéria. E...é diferente dos outros, nos outros está um professor a falar e os alunos a ouvir. Neste não, os colegas também, como são colegas, têm confiança connosco, eles (...) vão interagindo mais connosco (...) Fica mais fácil....para nós entender” (S. 122).

“Acho que sim, porque nós.....pode ser mais difícil, mas leva-nos a ter criatividade, a ter responsabilidade e a aprender melhor o tema, porque somos nós que estamos a dar a aula, somos nós que temos que preparar a aula e assim ficamos a saber a matéria muito melhor (...) Porque os alunos nem sempre conseguem ter a capacidade de compreender tudo o que o professor diz. (...)” (S. 124)

Desta forma, apresentam-se algumas vantagens decorrentes desta metodologia, tais como a *Maior responsabilização dos alunos* porque os obriga a pesquisar e a gerir o tempo de forma autónoma e responsável; e o facto de estes considerarem que se tratou de uma *Experiência positiva*, porque interiorizam com mais facilidade os assuntos que desenvolvem nas aulas e assim mais dificilmente os esquecerão.

Sobre a metodologia inspirada em Eric Mazur - Vantagens desta metodologia

Maior responsabilização dos alunos

“Isso já foi muito falado este ano (...)...no período passado tivemos todos notas muito baixas e depois acabamos por culpar todos o professor.....por causa do método que ele dá nas aulas.....que nós é que damos as aulas, ele não dá. (...) E então.....acabamos por culpá-lo por causa disso, só que.....em parte nós também temos culpa porque se calhar não nos explicamos bem (...) não somos capazes de ir procurar a matéria, de estar ali uma ou duas horas ou três horas a procurar as coisas para conseguirmos apresentar como deve ser. Não sei, por um lado é bom, porque faz-nos....procuramos coisas (...) e aprendemos nós (...) é mais fácil sermos nós a dar a nossa atenção sobre as coisas, do que (...) se estiver o professor ali em frente ao quadro a explicar...” (S. 127)

“Gostamos, ao apresentarmos as aulas, também aprendemos a ter a nossa própria forma de aprender e como temos uma linguagem mais jovem e que a gente percebe melhor, explicamos melhor as coisas. (...) Às vezes, mas quando perguntam, há sempre um que diz, ah, não faças essas perguntas, que é para eles (...) não conseguirem responder e depois terem má nota...” (S. 83)

“Eu acho que o método do professor é ótimo, que funciona bem, porque nós temos outra perspectiva daquilo que é estar à frente (...) de um público que não temos enquanto público (...) eu acho que é um ótimo método que nos ajuda também a crescer e a lidar com os nossos próprios problemas, tentar encontrar soluções, não estar à espera que nos caia tudo do céu, e acho que outros professores também deviam adotar o mesmo método, porque os alunos só têm a ganhar com ele....” (S. 88)

Experiência positiva

“Sim, sim....sim, sim...” (S. 86)

“Sim” (S. 124).

“(...) Quando nós interiorizamos, é muito mais fácil” (S. 126).

Alguns alunos confessam a perplexidade e a estranheza que sentiram no início perante uma metodologia tão diversa daquela que conheciam, e confessam as dificuldades que encontraram: um aluno, recentemente chegado às aulas, à cidade e ao país, teve de preparar uma aula; outra aluna refere as dificuldades em falar perante os colegas; dos relatos destes alunos destaca-se como o desconhecimento e a perplexidade iniciais deram lugar ao sentimento de confiança perante a ultrapassagem das dificuldades.

Sobre a metodologia inspirada em Eric Mazur - dificuldades dos alunos jovens com a metodologia

“(...) Eu chego e logo nas....nas primeiras aulas eu tive de apresentar um tema com um grupo. E foi um pouco estranho porque eu nunca tinha pensado sobre.....sobre a matéria, eu tive de inventar um pouco ao esquema que eu tinha trabalhado. Porque no Brasil não é assim, no Brasil o professor fica em pé, fala e já está. Aqui a gente tinha de dar a aula. Então foi um bocado, um choque (...) mas acho que adaptei bem (...)” (S. 123)

“(...) No início foi um bocado estranho porque a gente não estávamos habituados a falar para a turma inteira, ficámos assim um bocado intimidados.....mas agora já estamos habituados (...) até é bom, acho que aumenta a nossa confiança...” (S. 80)

“Acho que também tem sido uma boa experiência, apesar do método. (...) quando iniciámos este método (...)estranhámos um bocadinho, ficámos um bocadinhos apreensivos, porque não sabíamos o que é que havíamos de fazer, ainda por cima no ano passado (...) já tinha ouvido falar na palavra de Filosofia, mas não sabia bem o que significava, e fui logo a primeira pessoa a fazer o trabalho e a apresentar a aula (...)” (S. 82)

Sobre a metodologia inspirada em Eric Mazur - dificuldades dos alunos jovens com a metodologia

“(...) No ano passado.....foi mais difícil, eram....às vezes eram grupos de um, este ano já foi grupos de dois, e agora este trabalho já foi grupos de três. Foi um trabalho que o professor avaliou de uma forma diferente também, mas são grupos.....é fácil de apresentar e não temos de ir tanto ao livro pesquisar para o teste, porque já temos o caderno e estudar pelos nosso apontamentos é mais fácil do que estudar pelo livro. Porque íamos ter de fazer apontamentos outra vez” (S. 79).

“(...) confesso que no início do ano não achava, porque basicamente o nosso método.....são os alunos que dão as aulas, somos divididos por grupos, por duas, três pessoas (...) são os alunos que preparam, o professor dá-nos os temas, que devemos estudar e depois (...) na data estipulada, somos nós que apresentamos a aula, é claro que o professor depois nos vai colocar questões ou ajudar-nos a dar a aula (...) porque nem sempre é fácil explicar as coisas de modo a que todos possam entender, mas.....eu confesso que no início do ano, não gostava (...) mas sei que havia muitos colegas meus que no início do ano, talvez por não estarem adaptados ou talvez por não ter sido assim no início do ano anterior e (...) estranharem talvez o método, então eles tinham alguma dificuldade em perceber as coisas, porque nem sempre nós conseguimos explicar as coisas de forma a que todos entendam. E (...) por vezes, havia pessoas que não entendiam muito bem, que ficavam com dúvidas, e então no início do ano eu não achava que fosse muito positivo. (...) foi basicamente um problema de adaptação e como (...) já não se verificam....essas dificuldades” (S. 86).

Outra aluna explica a confusão sentida de início, quando a metodologia foi apresentada, embora adiante que o professor, com orientação e explicitação claras do que pretendia com a utilização da metodologia, rapidamente a ajudou a ultrapassar:

“(...) ao princípio a turma não gostou muito.....e eu também não gostei porque não estava habituada, nunca (...) dei aulas.....era assustador ser eu, ser a professora a dar uma aula, mas depois o professor deu os tópicos, era em grupo, também era fácil, se fosse sozinha era um bocado mais stressante. Mas depois como a turma também.....no início era só para a turma, a gente acabamos por gostar. E depois o professor também falou-nos dele....tirou-nos uma aula só para nos explicar porquê, fez um questionário sobre quais eram os melhores métodos, se este método que ele utilizava, se era errado ou não, pelo menos por mim, eu acabei por ver que ele sim, estava correto e a Filosofia aprende-se muito melhor se nós formos a pensar por nós e não seguirmos as teorias de um professor, se formos nós a puxar e a pensar por nós já chegamos lá.....e eu não achei...” (S. 126)

Dois alunos salientam orgulhosamente a forma como ultrapassaram as dificuldades e os aspetos positivos que hoje em dia encontram nesta metodologia.

“(...) Foi positiva, foi positiva, porque é.....a Filosofia em si já uma matéria positiva, já ajuda a gente a pensar, o momento que a gente pensa mais. Com a Filosofia a gente pode depois fora da escola formar a nossa opinião. Isso é uma coisa muito válida (...) Nas outras disciplinas a gente tem de ligar só ao conteúdo da matéria. Aqui não, aqui aprende a pensar (...)” (S. 123)

“(...) Sim, porque somos nós a aplicar-nos, mesmo nós. Porque a ouvir, às vezes é um bocado saturante, estamos só a ouvir, a ouvir, a ouvir. E assim somos nós a aplicar os nossos conhecimentos” (S. 80).

“(...) Eu acho que é muito bom porque o próprio aluno é obrigado a estudar a disciplina, é obrigado a saber aquilo que vai dar. Não se limita a ficar a ouvir o professor a falar e....entenderam? Sim, sim, sim, sim.....e se calhar, se for a seguir tentar explicar, não vai perceber, e eu acho que assim é muito mais fácil de perceber as coisas...” (S. 86)

Algumas dificuldades com alunos demasiado tímidos que não conseguem apresentar as aulas são raras, embora ocorram, como refere um deles:

“(...) Há alunos que não se sentem à vontade e então faltam porque têm medo de apresentar.....por exemplo, na última aula aconteceu isso, uma colega nossa estava na aula mesmo, e era um grupo, eram três, foram os outros dois colegas, o professor ainda tentou convencê-la, só que ela não quis, sentiu-se mal e não sei quê, não queria ir” (S. 79).

O mesmo aluno conjectura ainda como será feita a avaliação da colega que se recusou a apresentar o tema na aula, juntamente com o grupo do qual fazia parte:

“(...) o professor falou qualquer coisa que o trabalho era como se fosse mais três ou menos três valores, depois com o teste, só se ela tiver um bom teste é que vai conseguir...” (S. 79)

Apesar das vantagens consideráveis desta metodologia, poderá ser menos positivo o facto de os alunos ficarem mais conhecedores dos assuntos que eles próprios desenvolvem nas aulas, sentindo lacunas nos temas que são tratados pelos colegas:

“(...) a gente se calhar fica melhores nessa matéria porque damos a aula do que nas outras (...)” (S. 79)

Quando os alunos apresentam as aulas e os colegas lhes colocam questões, isso pode representar algum embaraço para alguns deles. A esse propósito, dois alunos destacam algumas dificuldades sentidas.

“Sim, fazem, e eu.....no último trabalho (...) vieram com perguntas sobre Deus e (...) já é mais difícil de responder, mas eu consegui safar-me ainda” (S. 79).

“Sim, algumas” (S. 85).

Quanto à forma como os alunos reagem às aulas dadas pelos colegas e não pelo docente, um deles confessa que talvez gostasse mais que a aula fosse dada pelo professor, porque dessa forma a entenderia melhor. É ainda o mesmo aluno que conclui que o professor os ajuda e orienta constantemente.

“(...) a gente ri-se um bocado.....o professor explica muito, muito melhor (...) quando alguém falta ou quando a gente pede (...) percebemos melhor.....mas o professor nas aulas acaba por puxar também muito pelos colegas e acaba também por ajudar. E então acaba sempre por dar aqueles empurrõezinhos e até os próprios colegas que estão a apresentar, ficam logo, ah, pois é.....é verdade.....é isso. O professor acaba sempre por ajudar” (S. 126).

Outro aluno salienta as dificuldades que tem de explicar esta metodologia aos colegas de outras turmas que não vivenciaram esta experiência:

“... já falei com alguns amigos meus sobre o método das aulas e eles acham muito estranho e perguntam o que é que o professor está lá a fazer então...(...) o professor está lá para nos avaliar, para ver se estamos a dar bem (...) o professor também intervém.....e eles dizem, ah, então se és tu que dás a aula, porque é que o professor está lá....(...) eu gosto...” (S. 82)

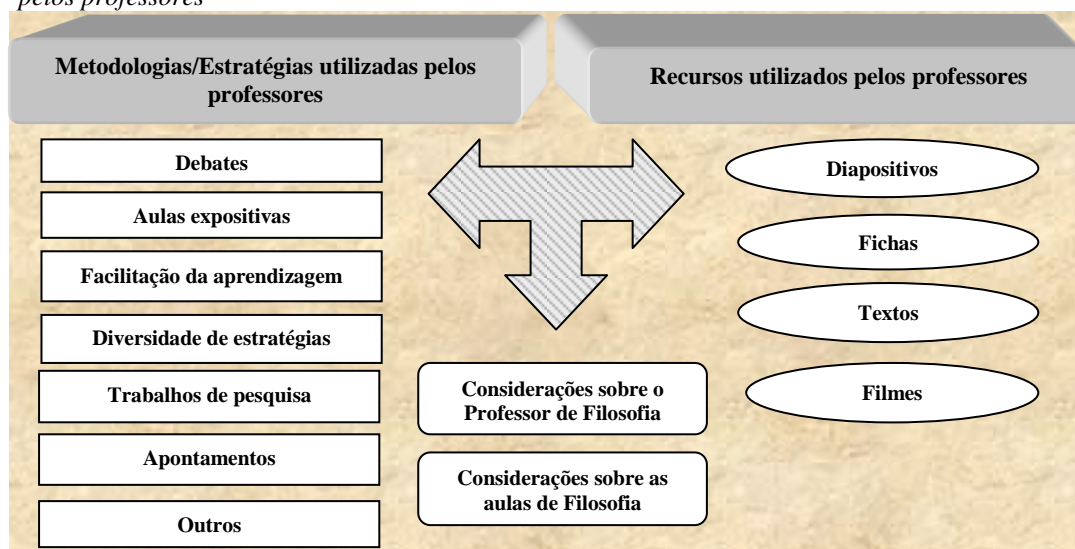
Outras metodologias e estratégias foram utilizadas por outros docentes. Nessa época (2008 e anos anteriores) ainda não havia muitos docentes a utilizar tecnologias, sobretudo as informáticas, já que esses equipamentos, assim como o acesso à *internet* e à rede *wireless*, os computadores portáteis e os projetores nas salas de aula, começaram a proliferar a partir dessa altura. Por isso se menciona ainda a utilização de acetatos, que eram apresentados com um retroprojetor, por parte de alguns docentes. Por tais razões

também, são ainda poucos os discentes que mencionam a apresentação de documentos em *PowerPoint* nas suas aulas como acontecimentos comuns e habituais.

Assim, os alunos foram questionados sobre o decorrer das aulas de Filosofia em geral, englobando metodologias/estratégias e/ou recursos. No tratamento da informação recolhida, tratam-se as metodologias/estratégias em primeiro lugar, e depois a utilização de recursos. Relativamente às experiências do 10º e do 11º ano, optou-se por juntar todas as informações, pois alguns alunos já não se recordavam bem ou confundiam um ano com o outro (alguns alunos que já se encontravam no 12º ano confundiram dados referentes ao 10º ano com aqueles que respeitavam ao 11º ano, outros davam informações parecidas de um e do outro ano.

Quanto à questão sobre as metodologias/estratégias e recursos utilizados pelos professores, optou-se por tratar as respostas dos alunos sobre esses assuntos da forma que se apresenta na figura seguinte e que se aplica, quer aos jovens, quer aos adultos.

Figura 103 - Ponto de vista dos alunos jovens sobre *metodologias/estratégias e recursos utilizados pelos professores*



Alguns alunos salientam a importância da realização de debates (mencionados neste capítulo, no ponto 8.7.1.1., a propósito das atividades que mais gostavam⁵⁷³ de fazer nas aulas de Filosofia), recordando-os como muito interessantes, contribuindo para quebrar alguma monotonia e torná-los mais participativos.

⁵⁷³ De facto, os debates já foram apresentados pelos alunos que denotam simpatia pela sua utilização na sala de aula. Com efeito, a maior parte deles fala com agrado dos debates realizados nas aulas de Filosofia, destacando alguns fatores: liberdade na expressão de ideias próprias; espontaneidade no seu desenvolvimento; importância da sua participação autónoma e voluntária; melhor interiorização dos assuntos; partilha e troca de ideias.

aulas de Filosofia (10º e/ ou 11º ano) - Debates

Realizavam-se debates

“Sim...sim...sim...(...) Muitas vezes” (S. 11)

“Sim, nos debates participo, às vezes, quando há debates. Normalmente costumamos fazer um debate por cada.....tema e costumo participar” (S. 104)

“Fazemos debates. (...) e o professor também uma vez levou várias leis e estivemos a ver assim, os valores e isso” (S. 77)

“Fazia debates” (S. 23)

“Sim, a professora promovia muitos debates, sim” (S. 24)

“Sim. Constantemente, há pelo menos três por período, acho que já é bastante comparado com as outras turmas, e ela avalia-nos e (...) temos de expressar a nossa opinião e as nossas ideias (...)” (S. 36)

“Fazíamos debates....sim, mais ou menos, dois por período, três.....também depende (...) do que é que a matéria exige...” (S. 37)

“Muitos. Sempre, em todas as aulas. (...) o professor escolhe cinco pessoas e coloca assim à frente. E nós vamos dando a nossa opinião (...)” (S. 77)

Realizavam-se poucos debates

“Promovia alguns....alguns (...) se calhar não tantos quantos desejava...(...) sim... era capaz de fazer um debate por período...” (S. 12)

“(....) poucas vezes...(...) Nós ainda chegámos a ter um ou dois, mas era assim uma coisa....não planeada... que surgia assim a meio das aulas....” (S. 13)

“(....) debates, não muitos....não fizemos muitos...(S. 28)”

Não se realizavam debates

“Não” (S. 23)

“Este ano, não. No ano passado. (...) Não, promoveu antes...este ano, não...” (S. 25)

A falta de respeito de alguns alunos pelas regras dos debates é um assunto abordado por uma aluna que confessa gostar de debates, lamentando esse tipo de situações que geram confusão e não desenvolvem as intenções propostas.

Considerações sobre a utilidade dos debates

Opinião dos alunos sobre os debates

“(....)....fazíamos os debates....era o que eu achava mais interessante. (...) em relação aos debates, nós podíamos pôr as nossas ideias (...) como quiséssemos....eu...(...) gostava das aulas...” (S. 11)

“Os debates, aquilo surgia assim um bocado naturalmente... a professora às vezes fazia perguntas, e o que é que nós achávamos e nós respondíamos (...)” (S. 15)

“Sim. No ano passado tínhamos mais material para isso. Este ano nem por isso. Mas mesmo assim, a professora tenta fazer discussões (...) eu acho que participamos. Porque a turma é uma boa turma (...)” (S. 22)

“Costumamos fazer muitos debates. Isso fazemos (...) praticamente quase sempre (...)” (S. 101)

“Os debates. (...) Reunimos todos e debatemos, falamos sobre um determinado assunto (...)” (S. 103)

“Sim, era uma aula em que toda a gente participava. Normalmente faziam-se debates também, sim, eram aulas interessantes (...)” (S. 30)

“Debates, acho muito....acho que são úteis porque dá para perceber.....dá para conciliar a nossa maneira de ver certos problemas com os dos outros, e isso (...) faz-nos alterar a nossa própria maneira de ver as coisas...os debates são úteis” (S. 34).

“(....) acho que os debates (...) é bom para nós tentarmos chegar a um consenso e com as ideias dos outros se calhar aprendermos também (...) Para mim, na minha opinião, é” (S. 98).

Gostam de debates

“Sim....sim...” (S. 12)

“Sim, sim....sim...” (S. 32)

“Há....a forma de fazer os debates, organizamos. Eu gosto muito dos debates. Gosto de participar e discutir as ideias uns com os outros...” (S. 35)

“Gosto muito de fazer debates, apesar de alguns colegas não respeitarem algumas regras. (...) não deixam falar ou então discordam da minha opinião e (...) é uma grande confusão. Falam todos ao mesmo tempo, mas poucas vezes....ultimamente cada vez menos, felizmente (...)” (S. 98)

As aulas expositivas são referidas pelos alunos; alguns tecem considerações sobre esse tipo de aulas, enquanto outros se limitam a confirmar a sua existência.

Considerações dos alunos sobre aulas expositivas (10º e/ ou 11º ano)

“Dava, dava...(...) Sim.... Várias vezes...” (S. 11)

“(...) as aulas eram praticamente ela a falar....e a gente a ouvir (...) não havia (...) assim ocasiões próprias para pôr dúvidas.....” (S. 13)

“Sim....” (S. 22)

“Sim....dava algumas, sim...” (S. 24)

“Sim...” (S. 25)

“No ano passado fazíamos assim alguns jogos e coisas assim (...) eu gostava mais das aulas do ano passado, porque a professora fazia as aulas de forma a nós termos mais interesse. Dava a matéria com jogos e debates e não sei o quê, que a gente ficávamos mais interessados (...) não estava só ali a expor a matéria e a mandar-nos ler o livro.....e este ano é mais assim” (S. 23).

“Sim, sim, sim (...). O professor falava mais do que....sim...(...) Sim, na primeira vez que fiz o 11º, sim...” (S. 12)

“(...) dava sempre aulas expositivas, quer no 10º, quer no 11º, utilizávamos mais o manual no 11º (...)” (S. 15)

“(...) é mais expositiva, a professora dá um tema e nós (...) tentamos desenvolver, cada um diz aquilo que acha, mas assim debates mesmo, não temos feito assim muitos....são expositivas, mais a professora a falar, e nós também....participamos...” (S. 28)

A *facilitação da aprendizagem* resulta das respostas obtidas a vários pontos colocados aos alunos e que pretendiam auscultar opiniões sobre a forma como o professor se interessava por eles, os escutava, respondia às dúvidas e questões e estava presente quando precisavam dele.

O professor facilitava a aprendizagem (10º e/ ou 11º ano)

Sim

“Sim, porque as aulas (...) puxavam (...) pelo gosto à disciplina e à matéria. (...) O facto de nós pensarmos por nós próprios e debatermos (...)...as nossas ideias facilitava que nós aprendêssemos.... A matéria...” (S. 11)

“Sim, sim....ajudava...” (S. 15)

“Facilitava, facilitava... e (...) perguntava várias vezes, entenderam, se não perceberem alguma coisa, não hesitem, perguntem...facilitava....sim...(...) se (...) dá uma explicação e nós não percebemos pela explicação que (...) deu, ela.... arranja outra forma de dizer as mesmas coisas, mas por outras palavras.... Que se torna mais claro para nós e nós aí percebemos...” (S. 12)

“Ajuda, ajuda” (S. 25).

“Sim....sim....sim....sem qualquer problema” (S. 27).

“(...) e facilitava a aprendizagem...” (S. 15)

“Sim, de vez em quando ela perguntava-nos o que é que achávamos (...) daquilo que estávamos (...) a falar...” (S. 13)

“Sim” (S. 22).

“Sim, a professora ouve sempre” (S. 24).

Nem por isso

“Nem por isso. (...) às vezes pede pesquisas no livro, antes de dar a matéria, temos de lê-la apenas uma vez e depois ela dá-nos exercícios e temos de fazer pesquisa no livro. ...” (S. 22)

“(...) e ela ouvia os alunos, quer dizer, ela quando nos perguntava, ouvia, mas....não ouvia muito...(...) Mas não era assim uma aula em que a gente participasse muito por iniciativa própria....” (S. 15)

“Eu não gostava muito....dos testes (...) eu gostava mais da parte.... De filosofar....de falar (...) a escrita....eu não gostava muito....não gostava do 11º....era uma matéria um bocadinho (...) gostei da matéria do 10º...no 11º não gostei tanto da matéria...e...os testes (...) não conseguia....desenvolver tanto como se estivesse a falar... não sei....não sei se era....se era da matéria em si, se era...” (S. 11)

Da análise destas respostas dos alunos jovens na parte respeitante a *o professor facilitava a aprendizagem*, constata-se que: a maior parte dos inquiridos considera que os professores os ajudam e facilitam a aprendizagem; as últimas três respostas dão conta de alunos que não ficaram muito convencidos com a ajuda do professor; uma aluna confessa que o professor os manda fazer trabalhos e/ou pesquisas sem dar orientações; - outra aluna responde de uma forma contraditória, pois diz que o professor facilitava a aprendizagem, e seguidamente salienta que os alunos não se sentiam à vontade para participar por iniciativa própria; outra aluna não gosta de testes porque tem dificuldades em exprimir-se, mesmo quando aparentemente parece perceber a matéria, não especificando propriamente que se trate de um assunto que respeite ao professor. Outros alunos recordam as aulas de Filosofia como um espaço onde se realizavam várias atividades, englobando metodologias e estratégias diversificadas.

Diversidade de estratégias por parte dos professores (10º e/ ou 11º ano)

“... as aulas (...) em geral, funciona assim: temos a parte explicativa, normalmente com debates.....são aulas em que há bastante participação....há um constante diálogo entre o professor e o aluno (...) são em geral dois testes por período (...) a seguir à professora dar normalmente respondemos às questões que estão no livro, que procedem dos textos...” (S. 29)

“Usávamos muito mais o manual, sim. Alguns de apoio também, que o professor levava, que achava que o manual poderia não ter tanto a ver com aquilo ou achava que era um bom texto para dar na aula.....fazíamos análises, debates também alguns, também (...) vimos um filme.... (...)...eram bastante boas. Um bocadinho barulhentas (...) Fazíamos alguns debates, fizemos durante o ano, e.....o professor (...) tinha às vezes algum sentido, levava-nos (...) para fora da sala de aula para dar a aula ao ar livre (...) O que para nós era melhor até, porque ficámos mais atentos e demos melhor com a disciplina, sendo assim. (...) dava matéria.....acho que é assim. (...) Ficávamos lá no recinto da escola. (...) ficávamos lá todos, à volta do professor, em roda, e íamos conversando (...) sobre os temas da disciplina, que às vezes até gerava assim grandes debates que duravam até à aula seguinte, se fosse preciso, mas sempre bastante produtivos, porque o professor depois obrigava-nos, entre aspas, (...) a tirar algumas conclusões para depois ver quais eram os prós e os contras e o que é que nós achávamos do tema e (...) as conclusões a que tínhamos chegado, se devia ser assim ou não, no pensar da maior parte dos alunos. (...) falámos bastante (...) no cidadão como homem de valor (...)” (S. 41)

“sim, nós depois começámos a participar, começámos a....falar mais com a professora, porque ela também era simpática (...) As aulas eram (...) praticamente todas expositivas, ela falava muito (...) utilizava o manual....em todas as aulas, nós levávamos sempre o manual (...) No 10º e no 11º. (...) ouvia os alunos também (...) sempre falou muito connosco (...) não apresentava muito os acetatos e o PowerPoint...de vez em quando....mas muito raramente (...)....víamos muitos filmes com ela....” (S. 14)

“A nossa professora (...) normalmente vemos filmes que ela acha....há uma série que vamos começar a estudar e depois debatemos. E ao longo do debate ela vai inserindo contextos, ideias (...) que ela quer que nós interiorizemos, e (...) essa é a minha parte preferida. Gosto mais quando nós falamos para chegar à conclusão daquelas coisas do que quando nos é imposto, nos é dito. (...) Por isso gosto mais dessas partes, gosto mais dos debates (...) de vermos então vídeos, às vezes fazemos jogos (...) aprende-se mais assim do que noutras aulas em que fazemos mais fichas e....fazemos fichas de leitura e fazemos perguntas...” (S. 38)

Diversidade de estratégias por parte dos professores (10º e/ ou 11º ano)

“Fazemos debates, a professora, em todas as aulas, cada aluno tem de fazer relatório....e a professora dá a aula normalmente (...) dá muitas fichas....Temos para estudar as que dá....e (...) o livro (...) utilizamos pouco. Passamos sempre as coisas que a professora passa no quadro, mas é mais à base da professora a falar (...)” (S. 39)

“(...) discutíamos, o professor dava a matéria, fazíamos sempre perguntas (...) antes de dar a matéria fazíamos perguntas, íamos fazendo perguntas até nós chegarmos ao ponto, depois ele dava a matéria, fazíamos alguns apontamentos, fichas, líamos vários textos (...) vimos filmes, vimos o Pleasantville no 10º ano” (S. 55).

“(...) as nossas aulas eram.....o professor falava muito, dava a matéria dando muitos exemplos, histórias assim verídicas que aconteciam (...) Assim era mais fácil percebermos, não era tão chato, não líamos sempre e o professor escrever muito no quadro, não. Era muito o professor a falar de experiências e nós apontávamos, fazíamos os nossos apontamentos e era (...) menos aborrecido” (S. 69).

“Fazemos trabalhos de grupo, fizemos este período só, ele levou o jornal e nós tivemos de escrever várias entrevistas e tinha mais a ver com as aulas, com a Ética...” (S. 77)

“(...) houve uns quantos debates que achámos interessantes, que a turma envolveu-se bastante (...) de resto, powerpoint não usámos muito, foi mais utilizar o manual (...) foi uma grande ajuda seguir o manual, ler e discutir as ideias do manual, foi praticamente o que fizemos” (S. 105).

“(...) E do resto é só falarmos com os textos que a professora traz na aula ou com o retroprojector, bandas desenhadas, fica a gente ali a analisar (...)” (S. 101)

Outros alunos salientam como o papel do professor é importante no dinamismo que pode (ou não) imprimir na sala de aulas. Desses relatos, retiram-se ideias: alguns jovens consideram que as aulas aborrecidas; um aluno acha que são aborrecidas mas importantes; para outro aluno, as aulas são pouco práticas; outro salienta a importância do professor na percepção que os alunos fazem desta disciplina; outro recorda a originalidade de aulas que lhe ficaram na memória; outros ainda, acentuam a importância do dinamismo do professor na condução das aulas.

Diversidade de opiniões dos alunos sobre as aulas de Filosofia

Aborrecidas

“Agora....neste momento não estamos a fazer nada. (...) estamos a falar sobre os valores e mais nada. A discutir os valores que existem e....coisas desse género” (S. 104).

“São um bocado...secantes” (S. 25).

“(...) experiências negativas (...) experiências negativas, se calhar foi o método do professor dar as aulas....o método” (S. 12).

Variáveis

“Eu acho que está na forma como os professores explicam as coisas. Acho que esta professora aqui explica de uma forma totalmente diferente e acho que se percebe melhor” (S. 26).

“(...) que acho que as aulas funcionam bem, por vezes são um bocado de seca, é muita teoria, é matéria do passado (...) mais de jogos, por exemplo no ano passado (...) fazíamos práticas, fomos lá para fora, com termos de identidade e isso, ela fazia jogos connosco, quem gostava de uma coisa passava para um lado, quem não gostava de outra passava para outro (...) acho que são essenciais...” (S. 36)

Importantes

“Acho que as aulas de Filosofia nos fazem falta....de conversação e....acho que foi bom” (S. 32).

“São boas” (S. 42).

Teóricas

“(...) devíamos sair muito mais para a rua, mais exemplos práticos do dia a dia (...) Por exemplo, irmos para jardins e depois mudarmos completamente de cenário...” (S. 37)

“(...) acho que nós estando numa sala de aula não fica tão preso da atenção.....estou a ter uma aula, tenho (...) que estar atento (...) no ambiente de uma aula que de vez em quando torna-se um bocadinho mais pesado” (S. 41).

Dinâmicas

“Sim, acho eu... (...) Sim, são dinâmicas....gosto muito daquela professora...” (S. 27)

“... as aulas também variam de professor para professor e de alunos (...) para já são agradáveis, passam-se bem (...) Depende do barulho.....mas eu também gosto, a professora explica fixe” (S. 46).

“É das poucas aulas que eu digo que gostava de ouvir o professor. (...) tínhamos muito respeito ao professor e ele acabava por dar a matéria de uma maneira, dando exemplos e acabava por nos prender às aulas e então acabávamos por ter uma aula sossegada, também por causa da turma que tínhamos, o que nos facilitava muito....a aprendizagem (...)” (S. 68)

Diversidade de opiniões dos alunos sobre as aulas de Filosofia

Originais

“Lembro-me das aulas (...) da Lógica, acho que foi nessa parte, quando o professor levou um prato com água e copo com uma velinha para meter água dentro do copo sem mexer no prato, uma experiência (...) lembro-me de uma aula uma vez que demos a aula e o professor depois calou-se ficou tudo calado. Uma aula assim só por gestos, esquisita. (...) Quase toda” (S. 119).

“(...) acho que tivemos uma aula ou duas, já não me recordo, já no final do 2º período ou do 3º, em que o professor nos levou para o anfiteatro da escola e estivemos (...) a ver um vídeo com alguns videoclips de músicas que eu achava que davam para pensar e foi verdade, tanto que levou-nos e nós estivemos depois a falar sobre os temas das músicas...” (S. 41)

Os apontamentos – quer sejam ditados na aula, ou escritos no quadro pelos professores e depois passados pelos alunos para o caderno - são objeto de opiniões diversas por parte dos discentes. Não são já muitos os professores que os utilizam, embora a diversidade de opiniões que resultam da reflexão acerca deles, seja digna de nota.

Apesar de já não haver muitos docentes que ditem apontamentos, pois tal procedimento pode ser considerado como uma técnica passiva e obsoleta, alguns alunos dão-lhe importância e acham que os ajudam a entender melhor as matérias, funcionando como elementos facilitadores da aprendizagem.

Apontamentos nas aulas ditados pelo professor (ou escritos no quadro)

O professor ditava apontamentos

“Sim, as fichas tinham explicação (...) Líamos....o próprio professor...tínhamos que apontar as coisas que ele dizia oralmente...ele próprio dizia, tenham atenção ao que eu vou dizer, nós apontávamos...sim, sim...” (S. 12)

“Sim...” (S. 22)

“Ditava. (...)” (S. 23)

“Sim, a professora também dava muitos” (S. 24).

“(...) eu penso que escreve mais no quadro do que dita para a gente passar” (S. 25).

O professor não ditava apontamentos

“Não... não....nunca ditou apontamentos” (S. 11).

“Não....ditar, ditar, não....” (S. 13)

“(...) ditar apontamentos...lembro-me de às vezes ela escrever no quadro questões, mas eram as únicas coisas....que os apontamentos tirávamos nós (...) as explicações do manual...às vezes lembro-me de alguns textos e...discutíamos...” (S. 15)

Opinião dos alunos sobre os apontamentos

“Ajuda. Ajuda (...) a guiar-nos no manual, a dar notas...notas para podermos perceber o que é ou esquemas...” (S. 22)

“(...) Sim. (...) É, porque depois o estudo, temos depois ali os apontamentos escritos como mais uma definição para...acho que é mais fácil depois para estudar, do que aquilo que nós só ouvimos...” (S. 23)

“Sim, claro que sim.....a gente para estudar, os apontamentos sempre nos dão o caminho a seguir...” (S. 31)

“De quando (...) dá apontamentos. (...) é mais fácil estudar pelos apontamentos da professora do que propriamente pelo livro. (...) Está mais específico. É que as pessoas complicam um bocado as coisas, mesmo a professora diz, que é mais fácil a gente estudar pelos apontamentos dela do que propriamente pelo livro” (S. 44).

“É, porque o que não está no livro também nos ajuda.....que a professora diz coisas a mais, e às vezes mais simplificadas (...)” (S. 24)

Outra metodologia, essa sim, cada vez mais utilizada pelos docentes, consiste na proposta de pesquisas e trabalhos de investigação que os alunos realizam, quer individualmente, quer em grupo. Alguns desses trabalhos são posteriormente apresentados à turma e ao professor, por vezes, através de documentos em *PowerPoint*, também construídos pelos alunos, e que contam como elementos de avaliação.

Trabalhos de pesquisa

Fizeram trabalhos de pesquisa

“Este ano, não. Mas no ano passado tivemos de fazer sobre os Direitos Humanos...(…) Apresentámos à frente de outras turmas...” (S. 23)

“...algumas vezes, chegou a dizer para a gente pesquisar alguma coisa e trazer o que a gente tinha encontrado para a aula...” (S. 13)

“Fizemos. Eu fiz um sobre as minorias. (...) Pesquisei na Internet, livros, algumas dicas também que alguns colegas meus, iam também, ouviam e íamos pondo algumas coisas também que ficavam interessantes no trabalho (...) O trabalho não foi apresentado” (S. 41).

“(...) o último trabalho (...) foi sobre os valores, tivemos de fazer o trabalho sobre o que nós achávamos e depois tivemos de ver as diferenças entre eles e (...) falar (...) em geral (...) Escrito. (...) não tivemos muitas aulas. Mas houve um trabalho que não tivemos de apresentar” (S. 77).

“Sim. São apresentados à turma, inclusive o do ano passado foi exposto. (...) O deste ano foi em relação à ciência” (S. 29).

“Sim, mas as investigações que a gente faz é mais baseadas no livro (...) ela diz o que é que a gente tem de pesquisar no livro e depois fazemos tipo um trabalho...” (S. 24)

“Sim...fizemos no 10º e agora no 11º também fizemos um (...) também respondemos a algumas questões postas pela professora (...)” (S. 29)

“Não me lembro...mas é provável que sim” (S. 30).

“(...) ela mandou-nos uma vez fazer um trabalho, o único de pesquisa que me estou a lembrar agora (...) de arranjar recortes de revistas e jornais que tivessem a ver com (...) a Ética...” (S. 13)

“(...) Fizemos um texto que era intitulado “O sol quando nasce, nasce para todos”. (...) sobre as desigualdades sociais e...as injustiças na sociedade atual (...) fizemos pesquisa, depois apresentámos, fizemos no final do ano com várias turmas da escola....foi sobre os Direitos Humanos, eu gostei, gostei muito de fazer (...) o meu não apresentamos, houve outros, mas eu não apresentei” (S. 28).

“Sim...agora fizemos um trabalho sobre identidades e relacionar identidades.....a relação entre identidades de acordo com (...) a ciência, a tecnologia e a arte (...) é individual. (...) Cá fora com pesquisa” (S. 40).

“...havia muitos trabalhos escritos...(…) lembro-me de um que... (...) era do racismo...fizemos um do racismo...mas isso já foi no 10º...” (S. 11)

Não fizeram trabalhos de pesquisa

“Não... não me lembro...” (S. 11)

“Não” (S. 24)

“(...) sobre a pesquisa.....não me lembro de nada sobre a pesquisa....” (S. 15)

Alguns alunos recordam os trabalhos de pesquisa que empreenderam apenas em um dos anos letivos (no 10º ou no 11º), sendo por essa razão que, em alguns excertos das entrevistas, há alunos que recordam trabalhos de pesquisa que realizaram, e seguidamente os mesmos alunos afirmam que não se recordam de ter realizado qualquer trabalho. Nesses casos, os discentes estão a referir-se a experiências que ocorreram em anos diferentes.

Duas alunas destacam os relatórios de aula⁵⁷⁴ que eram pedidos por uma professora. Enquanto a primeira aluna não gosta de fazer relatórios de aula e duvida que algum dos seus colegas goste, a segunda valoriza-os e salienta a sua importância.

“Eu pessoalmente não gosto de fazer relatório.....é a única coisa que não gosto e acho que ninguém gosta praticamente de fazer relatório (...)” (S. 40)

“... a professora tinha uma coisa que ela fazia nas aulas, que era o relatório de aula e isso permitia que os assuntos que foram abordados na aula anterior fossem expostos numa leitura breve para lembrar aos colegas da turma e isso tudo o que é que se deu na aula anterior e depois entrarmos então na nova matéria daquele dia, do dia a seguir. Acho que isso é importante, embora seja um pouco....secante entre aspas, a pessoa ter de estar a tomar atenção e isso assim e ter de apontar tudo o que se deu, mais ou menos (...) mas é uma boa forma de despertar o interesse dos alunos (...) Era importante, porque permitia-nos estar sempre alerta da matéria que estávamos a dar (...) E depois ela dava muito ênfase aos trabalhos de apresentação e...trabalho em grupo, que é fundamental” (S. 108).

⁵⁷⁴ Os relatórios de aula já foram referidos no ponto 8.7.1.1. deste capítulo.

Dois alunos com experiências anteriores noutras escolas, compararam-nas com as atuais, acentuando os aspetos que lhes parecem mais positivos e/ou negativos nuns e nos outros casos:

“(...) eu aqui, nesta escola, faço mais exercícios do que na outra (...) era mais à base de debates.....e era mais assim. Não era exercícios escritos, como a gente faz aqui. Era mais à base de oral e acho que a escrita (...) Esta aqui é como lhe digo, é mais exercícios escritos, depois lemos em alto para a turma toda e depois explicamos também as coisas que fazemos, basicamente os dois, os dois métodos... (...) E depois a professora (...) corrige também, diz algumas coisas que faltam, e depois também explicamos o nosso raciocínio e essas coisas....basicamente é....é as duas coisas, é oral e é escrita...” (S. 26)

“Eu até gosto mais como fazemos este ano, porque a professora dá a matéria e nós depois escrevemos (...) a professora faz-nos perguntas e nós escrevemos as respostas e a explicar.....é mais ou menos a explicar a forma como nós entendemos a matéria. Aquela parte da matéria. E acho que é muito bom porque nós ficamos logo com uma noção... (...) No ano passado (...) a professora dava a matéria e a matéria ficava dada....falávamos sobre ela mas não, não escrevíamos sobre ela (...) não escrevíamos da forma como nós víamos que aquilo era. Era aquele tema, aquele assunto...” (S. 33)

Quanto aos recursos utilizados pelos docentes nas aulas de Filosofia, salienta-se o uso de: diapositivos (apresentações em *PowerPoint* e/ou acetatos); fichas (de trabalho, de apoio e outras); textos e visionamento de filmes (preferencialmente com um guião, construído pelo professor e a preencher pelo aluno, onde se enquadram objetivos ligados aos conteúdos e às competências a desenvolver e à situação apresentada no filme).

Recursos utilizados pelos professores nas aulas de Filosofia

Apresentação de diapositivos (PowerPoint e/ou acetatos)

“Sim....usámos, mas...não eram das coisas que a gente usava mais...” (S. 13)
“Sim.... Também... (...) Sim....sim...acetatos... PowerPoint não” (S. 11).
“(...) em relação aos acetatos (...) não utilizava acetatos... a professora colocava algumas questões mas (...) não era assim....não eram todas as pessoas que falavam (...) só algumas....a nossa turma também nunca foi muito participativa...” (S. 14)
“(...) acetatos....talvez com imagens....PowerPoint nunca, acho que não me lembro nunca...nem no 10º nem no 11º...” (S. 15)
“Também não” (S. 22).
“Não, acho que não (...) Não me lembro...” (S. 23)
“Também não” (S. 24).
“Não. Só com quadro (...)” (S. 41)

Realização de fichas de trabalho

“Acho que é mais importante as fichas que fazemos nas aulas...” (S. 26)
“Sim...sim....sim... (...) Algumas, sim. Outras eram para nós escrevermos e ficarmos com elas.... (...) Sim, eram....sim, bastante acessíveis...” (S. 11)
“(...) dava mais fichas... (...) Sim...sim....em todas as aulas era capaz de dar uma ficha... (...) Uma ou duas...” (S. 12)
(S. 12) “Como (...) tem....tem o livro... (...) E por alguns poucos apontamentos que dá....as fichas são muito escassas. Até agora, acho que ainda (...) deu só duas, tenho a certeza que só deu duas!” (S. 12)
“Traž” (S. 24).
“Costuma” (S. 25).
“Também, também (...) Sim, sim...fichas, sim....fichas, sim” (S. 30).
“Sim...no livro tem lá exercícios propostos. (...) a professora dava um tempo para fazermos e depois cada um lia as respostas e ia dizendo, confrontando ideias...” (S. 31)
“Sim. Aí eu gosto menos (...) a ficha que a professora dá, com os textos e algumas perguntas tornam-se repetitivas...” (S. 35)
“Sim, traz, fotocopiado, sim (...) Quase todas as aulas (...) Ajuda. As fichas, como depois nós vemos as fichas e a professora relaciona (...) com o que está a dizer na ficha. Só que às vezes dá seca, não percebo muito do que ela está a dizer, mas quando percebo, faz sentido....e consigo relacionar aquilo com as coisas do dia a dia (...)” (S. 39)
“Costumava levar (...) algumas fichas com textos (...)” (S. 41)
“Sim, leva sempre” (S. 77).
“(...) fichas de trabalho...eram às vezes relacionadas com os filmes....que nós às vezes discutíamos (...)” (S. 15)
“Relativamente às fichas, também fazíamos...principalmente com os filmes, respondíamos a perguntas...” (S. 14)
“(...) A distribuição de fichas é sempre bom para nós, porque temos os documentos escritos para podermos ler, podemos ver, podemos estudar para os testes...” (S. 103)

Recursos utilizados pelos professores nas aulas de Filosofia

Textos nas aulas

“Sim, dá muitos textos (...) sobre várias coisas, teorias...” (S. 35)

“Também leva textos (...) às vezes. Certas matérias, a professora leva.....este ano (...) o livro não está tão bem...” (S. 28)

“(...) A leitura de textos, também depende dos textos, já fizemos uns que não são assim muito interessantes, enquanto já estudamos outros que eram super interessantes...leitura de textos, desde que sejam textos bem escolhidos, acho que também é importante...” (S. 34)

Visionamento de filmes

“(...) quanto aos filmes...é mais descontraído e já dá (...) para aplicar (...) por exemplo, se forem filmes (...) que falem sobre coisas atuais, coisas reais, acho que conseguimos relacionar a Filosofia melhor vendo um filme com a atualidade, do que simplesmente falando e tentando imaginar a situação” (S. 34).

“.... Não sei se me lembro.....se calhar estou a misturar os dois anos (...) A professora era a mesma, dava as aulas da mesma maneira...quer no 10º, quer no 11º (...) não sei se o Matrix era do 10º ou 11º...” (S. 11)

“(...) vimos também alguns filmes que a professora passou...(.) O Fiel Jardineiro (...) Depois do filme fizemos uma ficha.....e outros.....” (S. 28)

“Com a professora vimos bastantes filmes (...) No ano passado vimos o do Matrix, o (...) de uma baleia (...) vimos outros, mas agora não me estou a lembrar...” (S. 35)

“Vimos uma vez a Missão (...) já não me recordo se foi no final do 10º ou no 11º...” (S. 41)

“Sim, penso que vimos um filme” (S. 30).

“(...) apresentação de filmes, já vimos três filmes, o Matrix (...) Já vimos três filmes, gosto porque, para nós, olhamos para o filme e vemos os efeitos especiais e vemos aquilo tudo. E visto da maneira como temos estado a ver agora, do...por exemplo, do Matrix, dos valores, aquilo pode ser relacionado com a atualidade, sobre o futuro e o que é que acontecerá se as máquinas tomam posse sobre nós ou nós sobre as máquinas e isso tudo...penso que é.....eu gosto, pelo menos dessa apresentação de filmes” (S. 103).

“Sim (...) na altura certa (...) Tendo em conta com determinadas matérias, para percebermos, às vezes a gente percebe uma matéria também através do filme, uma lição ou uma coisa assim, nessa medida...” (S. 46)

“Os filmes também são uma boa maneira de aprender, também costumamos ver uns quantos” (S. 51).

“Eu acho que sim, porque os filmes, normalmente os que a professora nos mostra (...) têm sempre (...) alguma coisa filosófica.....são sempre filosóficos, têm sempre alguma coisa filosófica, para a gente...é sempre alguma coisa relacionada com a atualidade” (S. 99).

“(...) sim, pelo menos (...) esse foi sobre a ação humana (...) foi um filme espetacular (...) Esse foi mesmo o que me marcou mais...” (S. 55)

“(...) filmes, sim (...) lembro-me de alguns filmes...(.) Sim....era mais desses... ligados com a ciência (...)” (S. 15)

“Fizemos filmes, nós....construímos a história....era dos valores, sobre isso (...) foi muito giro, porque nós somos de Artes e não é só a disciplina de Filosofia, mas também estava ligada à Arte e isso...dava (...) outra motivação. No fim ainda fizemos debates e.....foi giro. (...) Sim, apresentámos. (...) Sim, era como se fosse mesmo um filme (...) Sim, éramos as personagens....fazíamos, os temas eram racismo e assim qualquer coisa....apresentávamos, dizíamos o que pensávamos e mostrávamos.....e que não devia haver essas diferenças, e explicávamos...” (S. 32)

8.7.2.2. Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores – alunos adultos

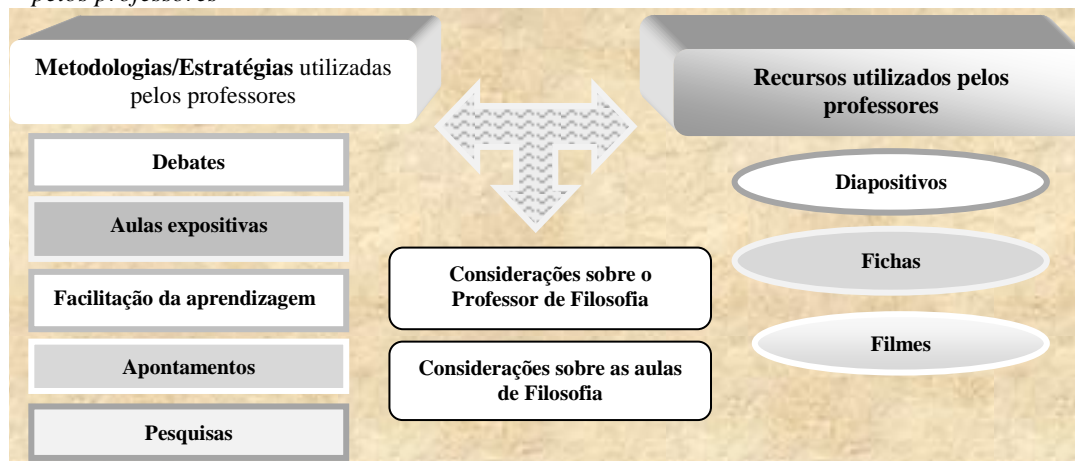
Os temas encontrados na análise das entrevistas a alunos adultos (figura 104) não diferem muito dos que estão na análise das entrevistas a alunos jovens. Como já foi referido, é devido à amostra de alunos adultos ser muito menor do que a respeitante a alunos jovens, que existe também número menor de respostas. Em geral, os professores⁵⁷⁵ utilizam com os alunos adultos, metodologias/estratégias e recursos que basicamente são semelhantes àqueles que são utilizados com alunos jovens.

Além das metodologias/estratégias e recursos, também aparecem aqui considerações dos alunos, quer sobre o professor de Filosofia, quer sobre as aulas. Essas considerações

⁵⁷⁵ Este assunto foi tratado no capítulo 7, no ponto 7.9.2. Técnicas e recursos pedagógicos.

enriquecem esta análise e permitem melhor compreensão do ponto de vista dos alunos relativamente às aulas e aos professores, e por isso se incluem.

Figura 104 - Ponto de vista dos alunos adultos sobre metodologias/estratégias e recursos utilizados pelos professores



Na parte respeitante às metodologias/estratégias utilizadas, salienta-se em primeiro lugar, a importância que os alunos dão aos debates. Conforme se depreende da análise das respostas obtidas, a maioria dos alunos que fala deste assunto, diz que se realizavam debates nas aulas de Filosofia.

Realização de debates – aulas do 10º e 11º ano – alunos adultos

Sim

"Sim. (...) Muitas vezes. Sempre (...) Existia feedback (...)" (S. 1)
 "Sim" (S. 2).
 "Sim. (...) Sim, participava" (S. 3).
 "Sim...sim...sim (...)" (S. 7)
 "(...) Sim...havia debates, pelo menos um ou dois por semana, havia sempre um debate (...) mas isso foi mais a partir do (...) 2º período, 3º.... Que já estávamos mais... treinados, mais treinados com os debates... era engraçado..." (S. 9)
 "Sim" (S. 16).
 "Sim..." (S. 17)
 "Sim. (...) Eu penso que sim. Acho que sim" (S. 21).
 "Sim, uma vez por semana. Fazíamos sempre debate. (...) Gostávamos, até arranjávamos a sala (...) E até às vezes, a professora dava como trabalho de casa estudar um tema e depois cada um tinha, ou então cada grupo tinha uma posição nesse tema que nós tínhamos no debate depois de defender a nossa posição e era giro porque às tantas estávamos todos depois a discutir para o seu lado e a professora deixava-nos ali à vontade..." (S. 89)
 "Sim.. acho que sim... embora não ...se calhar não goste muito (...) mas acho que (...) era importante..." (S. 8)
 "Sim, a professora..... promovia debates..." (S. 6)
 "Promovíamos debates sobre vários assuntos (...) chegámos a falar (...) que tem a ver com... não sei se era com os valores (...) Depois chegámos a falar sobre...vários assuntos, como o aborto, até fizemos uma fila com as pessoas que estavam a favor do aborto, aquelas que defendiam, e explicavam porquê..." (S. 8)
 "(...) sim...(...) Sim..." (S. 4)
 "(...) sim.... Promoviam os debates.... Poucos..." (S. 5)
 "Sim..." (S. 17)
 "(...) mais...talvez, que me recorde mais, no 11º ano. (...) a maturidade também era outra e (...) o conjunto dos alunos que vieram do 10º ano (...) os que acabaram o 10º ano, acabaram por ingressar no 11º, e tornou-se um grupo consistente, e de alguma forma que nos debates (...) era mais...fácil, nesse sentido...." (S. 20)
 "Sim. (...) Eu penso que sim. Acho que sim" (S. 21).
 "(...) não me lembro muito... acho que sim..." (S. 5)

Não

"(...) não (...) Não....falávamos todos uns com os outros (...) as aulas eram bastante importantes, mas... promover propriamente, não..." (S. 10)
 "(...) não promovia debates..." (S. 18)
 "(...) Que eu me lembre, não..." (S. 8)

Outras respostas dos alunos incidiram relativamente à existência de aulas expositivas. Os alunos adultos não questionam as aulas expositivas em geral, pois até consideram que a aprendizagem adquirida dessa forma se torna benéfica.

Aulas expositivas – alunos adultos
<p>Sim</p> <p><i>“Sim... escrevia no quadro, falava...(...) Aulas expositivas, muito expositivas. (...) não utilizávamos o manual com frequência, ouvia os alunos, não utilizava acetatos nem PowerPoint, ditava apontamentos...” (S. 2)</i></p> <p><i>“Sim. (...) Era. A explicação era boa, ajudava...” (S. 3)</i></p> <p><i>“Sim...(...) Dava aulas expositivas...(...) Sempre... havia os textos (...) da matéria das fotocópias, ela explicava, dava-nos apontamentos...(...) Escrevia no quadro...” (S. 5)</i></p> <p><i>“Sim (...) A professora (...) sempre (...) só falava (...) só falava....a professora (...) Recorriamos ao manual (...) líamos os textos... e depois o resto da aula era só falar sobre o texto, falar sobre o texto....o que é que....ele explicava....depois... falávamos....sobre os assuntos (...)” (S. 9)</i></p> <p><i>“(....) expositivas? (...) sim...sim.. falava bastante, escrevia também muito no quadro, o que para nós era ótimo...” (S. 10)</i></p> <p><i>“(....) expositivas? Sim, sim...(....) Não era muitas vezes, mas dava....mas dava...” (S. 17)</i></p> <p><i>“(....) aulas expositivas tem a ver com exposição? (...) Sim.....eu....recordo-me de várias vezes....trazer assuntos e temáticas para a aula (...) e.....a Professora apresentar revistas e jornais.....nessa....pelo menos tenho (...) essa memória de isso ter acontecido algumas vezes...” (S. 20)</i></p> <p><i>“(....) sim.....sim.....sim (...) Nos dois anos” (S. 21)</i></p>
<p>Questiona o que são aulas expositivas</p> <p><i>“....Expositivas como?” (S. 4)</i></p>
<p>A professora fugia aos assuntos</p> <p><i>“(....) a professora metia-se muito na conversa (...) E a conversa, em vez de ir para as cerejas, ia para os alicates....(....) e tínhamos uma aula sobre alicates quando o sumário eram cerejas....porque ela se perdia um bocado, não sei (...)” (S. 18)</i></p>
<p>Não</p> <p><i>“Não, participávamos sempre todos” (S. 1).</i></p> <p><i>“Eu acho que não” (S. 4).</i></p> <p><i>“(....) já não me lembro...” (S. 8)</i></p>

Na análise às respostas dos alunos adultos relativamente à existência de aulas expositivas, conclui-se que: há alunos que consideram que as aulas expositivas permitem a aprendizagem; outros discentes não se pronunciam sobre vantagens ou desvantagens desta metodologia; uma aluna questiona o que se entende por aulas expositivas; para outra aluna, as aulas eram desorganizadas e a professora não se preocupava em dar-lhes uma sequência; outros alunos confessam que não houve aulas expositivas.

Outras questões aos alunos incidiam sobre a facilitação da aprendizagem por parte do professor. Das respostas obtidas, conclui-se que: alguns alunos confessam que o professor os ouvia; um aluno destaca que o professor não os ouvia nem sequer lhes prestava atenção e relata uma situação em que a professora foi agressiva com uma aluna; outros alunos destacaram a forma como o professor facilitava a aprendizagem.

Facilitação da aprendizagem por parte do professor – alunos adultos

O professor ouvia os alunos

Sim

“Sim, bastante” (S. 2).
“Sim... ouvia... os alunos...” (S. 4)
“Sim...” (S. 9)
“Ouvia os alunos, ouvia...” (S. 10)
“Ouvia (...) algumas vezes participava....mas não muito.....mais ou menos” (S. 16).
“Sempre...” (S. 17)
“Sim, ouvia, ouvia, ouvia-nos...” (S. 18)
“Sim” (S. 21).
“Ouvia, sim (...)” (S. 1).
“Ouvia, ouvia...” (S. 3)
“Sim, ela gostava de saber a opinião dos alunos” (S. 5).
“Sempre...” (S. 17)
“Sem dúvida” (S. 20).

Não

“(....) não muito (...) quando nós tentávamos falar... a professora....no décimo do ano passado não, mas pelo menos o primeiro décimo ano sim...tanto décimo primeiro como décimo... décimo como décimo primeiro.... A professora foi a mesma (...) Nós falávamos e ela... não sei...ela tinha um problema... porque uma colega minha chegou a dar uma opinião errada dela e ela gritou com a minha colega (...) Gritou muito com a minha colega....(....)” (S. 8)

Os professores facilitavam a aprendizagem

Sim

“Facilitava a aprendizagem... a forma como eles expunham os assuntos facilitava a aprendizagem” (S. 1).
“Sim, sim (...) Facilitava. O que me ajudou muito” (S. 3).
“Sim. (...) Sim” (S. 4).
“Sim...” (S. 5)
“Sim” (S. 2).
“Ajudava (...) Explicando o livro (...) nunca ficou mais tempo depois das aulas....respondia nas aulas (...)” (S. 16)
“Sim....sim”. (S. 17)
“(....) se facilitava a aprendizagem? ...Acho que sim, porque ao pesquisarmos, para podermos responder a esta ou àquela pergunta.....ia precisar de ajuda (...)” (S. 18)
“Sim (...) no cômputo geral, penso que sim (...) dava-nos uma autonomia (...) relativamente grande para (...) diversas temáticas que nós abordávamos, de qualquer modo o conhecimento (...) era acentuado...” (S. 20)
“Sim, quando surgiam dúvidas, sim....eram logo esclarecidas...” (S. 21)
“(....) foram boas aulas (...) eu gostei das aulas... por acaso (...) também a professora era nova (...) Contribuía....ao nível....dos jovens...também éramos muitos jovens.... E então ela....chamava muito....e então a gente também colaborava...” (S. 9)
“(....) era também uma pessoa muito ativa e muito empenhada... promovia debates... utilizávamos o manual, as aulas eram (...) bem explícitas, ouvia os alunos...e as alunas...não utilizávamos acetatos nem PowerPoint, ditava apontamentos, lia explicações do manual, eram apresentados filmes (...) Distribuía fichas de trabalho e estimulava a pesquisa (...) E facilitava a aprendizagem....(....) Sim...” (S. 6)
“Sim...e utilizava o manual também.. ouvia os alunos e as alunas... (...) esta professora também não ditava apontamentos...era praticamente do livro...lia as explicações do manual (...) distribuía fichas de trabalho...estimulava a pesquisa e facilitava aprendizagem... mais ou menos isso...” (S. 7)

Era um ensino quase só por escrito

“O 10º ano (...) foi mais por escrito, fazíamos mais testes, pesquisávamos mais e estávamos mais a escrever e....é bom e é mau, porque torna-se muito cansativo estar sempre a escrever e a escrever e a resumir textos (...). Acho que (...) foi assim” (S. 61)

Não se recorda

“(....) não me lembro. (...) Pelo menos a primeira professora não. Não gostei muito da professora, da maneira como ela dava a matéria” (S. 8)

Outro campo que foi objeto da análise dos alunos respeita à existência (ou não) de apontamentos nas aulas, ditados pelo professor, escritos no quadro, e/ou a existência de outros elementos que possam servir de apoio para os alunos.

Apontamentos nas aulas ditados pelo professor	Valorização de pesquisas
<p>Sim</p> <p>“Sim (...) Também (...)” (S. 2).</p> <p>“Sim (...) Sim. (...) Bastante úteis. (...) eu gosto muito de apontamentos. (...) aprendo mais, com os apontamentos... porque eu (...) tenho uma certa dificuldade em captar tudo o que se diz nas aulas e os apontamentos ajudam bastante a... estudar....e (...) a perceber melhor as coisas....” (S. 10)</p> <p>“Acho que sim....ditou...(.) Eu só estudei aquilo que dava mesmo nas aulas...os textos que lia e dava nas aulas e...mais nada...(.) Alguns” (S. 16).</p> <p>“Ditava alguns apontamentos” (S. 1).</p> <p>Algumas vezes</p> <p>“Fazia os trabalhos...” (S. 4)</p> <p>“(.) poucos...(.) Poucas vezes” (S. 5).</p> <p>“Se calhar uma ou outra parte... não muito....era mais de ouvir a professora e... tentar escrever alguma coisa que a professora....agora ditar, não...” (S. 8)</p> <p>“Ditava apontamentos... apontamentos (...) algumas vezes... E os apontamentos eram mais...dados no final (...) A última aula antes do teste...não eram bem apontamentos, eram mais ou menos um...resumo... fazíamos um resumo do período...era sobre a matéria para o teste...” (S. 9)</p> <p>“(.) às vezes, no manual, quando o utilizamos, não vem de uma maneira mais clara e mais simples, para que possamos compreender... e quando o professor diz, diz de outra maneira, com outras palavras, com exemplos, e então é mais fácil compreender...” (S. 2)</p> <p>Não</p> <p>“Não” (S. 1).</p> <p>“(.) ditava apontamentos? Nem por isso (...) Não” (S. 17).</p> <p>“Não ditava apontamentos (...) Mas...quando liamos alguns textos, ela...perguntava o que é que achávamos, o que é que não achávamos” (S. 18).</p> <p>“Não....ditar apontamentos, não me recordo...” (S. 20)</p> <p>“Ditar, não.....a professora escrevia mais no quadro....nós passávamos (...)” (S. 21)</p> <p>“(.) Não...” (S. 4)</p> <p>“Não, não...” (S. 3)</p> <p>Escrevia no quadro</p> <p>“(.) escrevia no quadro...” (S. 8)</p> <p>“Sim...” (S. 5)</p> <p>“Sim. Ela gostava mais de passar no quadro e depois passávamos para o caderno...” (S. 5)</p> <p>Não sabe o que é</p> <p>“(.) quer dizer, é o quê? As notas do teste? (...)” (S. 4)</p> <p>Não se recorda</p> <p>“(.) não me recordo...” (S. 20)</p>	<p>Sim</p> <p>“Sim” (S. 1).</p> <p>“Sim, sim...às vezes dava-nos um tema e dizia, amanhã quero (...) Fazíamos, e inclusivamente fizemos um trabalho, sobre os Direitos Humanos (no 11º ano) “Sim, fizemos. Na última parte. (...) e teve de ser pesquisado, e trabalhado, e a professora dava as aulas...” (S. 2)</p> <p>“(.) sim. (...) Sim. Chegámos a fazer... íamos à Internet também, mas... na Biblioteca também fazíamos ... várias pesquisas (...) acho que foram sobre os valores (...)” (S. 8)</p> <p>“Exatamente (...) de vez em quando arranjava-se tempo.... Mas a professora....também (...) não....quando era assim que a gente (...) não tinha tempo para pesquisar (...) Fazíamos o trabalho em casa.... as pesquisas íamos fazer à net, uma vez ou outra (...) na biblioteca.... (...)” (S. 9)</p> <p>“Facilitava, sim...(.) Ajudava” (S. 9).</p> <p>“Sim (...) Às vezes no computador e.... e noutros manuais que às vezes (...) Consultávamos. (...) Facilitava bastante a aprendizagem” (S. 10).</p> <p>“Sim (...) Sim....sim....fora do contexto da aula...” (S. 17)</p> <p>“Sem dúvida....fazíamos frequentemente trabalhos de grupo e individual...” (S. 20)</p> <p>“Sim. (...) Nós fizemos muitas pesquisas e depois a apresentação do trabalho em papel dessas pesquisas que fazíamos. (...) Sim, nos dois anos. Inicialmente no 2º e 3º período. (...) Era nas aulas, íamos para apara a Biblioteca, em casa, na Internet (...) Lembro-me do trabalho que fizemos no 10º ano, no 3º período. (...) no meu grupo ficámos com (...) a religião, com a transcendência (...) eu penso que eram três temas assim...a professora deu vários a escolher, nós ficámos com esse.....lembro-me desse trabalho, porque gostei muito de fazer esse trabalho” (S. 21).</p> <p>“(.) no 11º fizemos sobre os Direitos Humanos (...) O meu grupo ficou com os Direitos das crianças, das mulheres...foi um trabalho bastante interessante. Gostei muito de fazer aquele trabalho. (...) Apresentámos. Apresentávamos sempre.....os trabalhos. (...) Em PowerPoint (...) em papel era para a professora. A professora depois levava para casa, corrigia, dava nota....e (...) para a turma, usávamos muito o PowerPoint....para fazer a apresentação” (S. 21).</p> <p>“(.) com frequência. (...) Ajudavam (...) Sim, íamos mesmo com a professora à Biblioteca...pesquisar na Internet” (S. 2).</p> <p>“Exatamente. Contavam muito para a nota... sim (...) só apresentámos na aula (...)” (S. 9)</p> <p>Poucas vezes</p> <p>“Poucas vezes...” (S. 5)</p> <p>“(.) Uma vez ou duas... isso foi...” (S. 4)</p> <p>Não</p> <p>“No 10º ano não... nós... tínhamos de chegar sozinhos...” (S. 8)</p> <p>“Não...” (S. 16)</p>

Outro assunto também referido por alunos adultos são os recursos utilizados nas aulas de Filosofia. Mencionam-se sobretudo três tipos de recursos: *apresentação de diapositivos (PowerPoint e/ou acetatos), realização de fichas de trabalho e visionamento de filmes.*

Recursos utilizados por professores – alunos adultos

Apresentação de diapositivos - acetatos

Sim

“(…) Acetatos? (….) sim....(…) ...sim....sim... ” (S. 9)

Não

“Não” (S. 1).

“Não” (S. 2)

“Não...acetatos... não...” (S. 4)

“Não” (S. 5)

“(…) do 10º ano não me estou a lembrar...” (S. 8)

“Acetatos...não...” (S. 10)

“Não...” (S. 16)

“Utilizava acetatos, não (...) material, em termos, informático e coisas assim, não...” (S. 18)

Poucas vezes

“Eu acho que utilizámos. Não muito, mas acho que sim” (S. 21).

“Sim (...) Sim (...) todas não... de algumas (...) chegámos a (...) do 10º não me estou a lembrar, mas do 11º lembro-me (...) de um diálogo que está no livro do 11º...(…) Sim...os textos que estavam, ela pôs em acetato...sobre a argumentação, a riqueza da argumentação... argumentação... em acetatos...” (S. 8)

“Pouco... pouco...” (S. 17)

“(…) poucas vezes....poucas vezes...” (S. 20)

“Eu acho que utilizámos. Não muito, mas acho que sim” (S. 21).

Apresentação de diapositivos - PowerPoint

Sim

“PowerPoint sim... eu até fiz um trabalho muito bonito em PowerPoint sobre a religião.. que foi um tema que eu também... que eu também gostei muito (...) No 10º ano (...) Sim, fui eu e mais três colegas...” (S. 10)

Não

“Não” (S. 1).

“Não” (S. 2).

“Não” (S. 5).

“Não...” (S. 8)

“Não...” (S. 9)

“Não...” (S. 16)

“Acho que não” (S. 21).

“Não, não” (S. 3).

“Não” (S. 4)

Poucas vezes

“(…) foi pouco....penso eu...” (S. 17)

“PowerPoint....também poucas vezes (...) utilizámos PowerPoint foi para apresentar os trabalhos de grupo ...” (S. 20)

Realização de fichas de trabalho

Sim

“Sim” (S. 2).

“(…) sim (...) Sim, penso que sim, eram práticas...” (S. 4)

“Fazíamos as fichas do livro” (S. 3).

“Fichas de trabalho (...) era muito interessante (...) havia sempre... mais ou menos três fichas de trabalho por período (...) ela contava para a nota (...) era.... 20 por cento contava para a avaliação (...) os trabalhos eram...sempre feitos...por grupos ou por pessoas sós (...) Eram trabalhos para fazerem na aula...” (S. 9)

“Sim...sim...sim...dava (...) Sim...contavam para avaliação...” (S. 17)

“Fichas de trabalho, eram distribuídas, não eram era corrigidas....estimulava a pesquisa...pois...nós tínhamos de pesquisar às vezes para responder (...) Mas a professora fazia certas perguntas, tínhamos de ir procurar (...) Nós começávamos, depois nunca acabávamos (...) Eram outros sumários, era outra coisa (...)” (S. 18)

“Sim... algumas vezes (...) Sim... quando a professora... antes do teste havia sempre uma fichinha (...) Sim, para estudarmos era bom. (...) Se tivéssemos tempo, corrigíamos; se não corrigíamos na próxima aula...” (S. 5)

“Sim...(…) Algumas. Era mais na base (...) de fichas de revisão (...) Sim... contavam para a nota...” (S. 8)

Não

“Não. Fazíamos essencialmente os testes” (S. 1).

Não se recorda

“Não me recordo” (S. 21)

Algumas vezes

“(…) sim...às vezes, por vezes distribuía fichas de trabalho (...) De outros livros. (...) Servia para avaliação, servia também para nós (...) Desenvolvermos...também....as nossas capacidades...e o que tínhamos aprendido...era bastante útil...” (S. 10)

“Sim. (...) mais ou menos (...) Conta sempre....A nota conta sempre, do teste também...” (S. 16)

“(…) sim....sim....algumas vezes” (S. 20)

“Sim, fizemos principalmente naquela altura em que (...) um texto e tínhamos de tirar do texto um tema, a ideia de um tema, os argumentos, os contra-argumentos (...) principalmente nessa altura. Depois não fizemos assim muitas fichas.....nessa altura fizemos porque foi difícil em geral para a turma conseguir fazer esse exercício, e (...) a professora ia dando sempre fichas para a gente ir treinando. Às vezes fazíamos em casa, outras vezes na própria aula (...) foi uma coisa que....às tantas consegui e nunca mais me esqueci (...) Porque a professora investiu muito nesse assunto (...) a turma toda em geral teve dificuldades com essa aprendizagem...” (S. 89)

“Poucas vezes. A gente trabalhava mais o que vinha no livro...” (S. 5)

“Fazíamos as fichas que vinham incluídas no manual, e depois fazia os testes” (S. 1)

Visionamento de filmes

Sim

“(...) apresentava filmes” (S. 2).

“(...) só no 11º” (S. 4).

“Sim (...) qualquer coisa Billie... (...) a princípio não... não relacionei (...) Sim... acho que sim. Depois fizemos um debate... (...) E cada uma teve que dar a opinião (...)” (S. 5)

“(...) vimos dois filmes...” (S. 18)

Não

“Não, não, aí não houve filmes. Aqui com esta professora não houve filmes...” (S. 3)

“não...” (S. 8)

“Não (...) Não, em Filosofia não” (S. 1)

“Não... nunca (...) Nunca apresentou um filme” (S. 9)

“(...) filmes não... nunca apresentamos...” (S. 10)

“Não” (S. 16)

Por fim, os alunos adultos estabeleceram considerações sobre os professores que tiveram e sobre o decurso das aulas de Filosofia.

Considerações sobre o professor de Filosofia

Teve a mesma professora nos dois anos

“Era. Do outro 11º” (S. 8)

“Eu tive a mesma professora no 10º e no 11º (...)” (S. 19)

“Tivemos uma professora...os dois anos...seguidos...” (S. 20)

“(...) foi sempre a mesma professora. (...) Nos dois anos” (S. 21).

“É” (S. 64).

“Sim” (S. 89)

Teve professores diferentes

“Não... (...) são professoras diferentes” (S. 18).

“(...) não...o comportamento como professora foi igual (...) não houve alteração.... E eram promovidos muitos debates na aula, sim (...) ouvia-nos (...) utilizava (...) os nossos trabalhos eram apresentados em PowerPoint, por norma era uma exigência da professora, era um pedido... (...) ditava apontamentos, sim (...) Todos os dias...sempre que tínhamos aulas (...) Sim. O caderno estava bem preenchido (...) Não...não ditava (...) Apresentava os conteúdos (...) líamos o manual (...) quando tínhamos dúvidas e pedíamos à professora para esclarecer aquele conceito...ou...aquele conteúdo (...) escrevia no quadro (...) A descrição do conteúdo de uma forma como nós deveríamos responder (...) eu acho que nos estimulava a pensar por nós um bocadinho...não nos dava frases feitas...dava-nos a técnica, mas não nos dava as frases feitas. (...) dava aulas...tipo aulas expositivas, sim...ela foi bastante estimulada à pesquisa, porque tanto no 10º como no 11º fizemos um trabalho de grupo (...) Acho que ambos no 3º período (...) A Declaração dos Direitos Humanos (...) No meu grupo...houve outros temas...no meu grupo foi a Declaração dos Direitos Humanos... (...) Eu gosto muito mais de trabalhos do que de testes (...)” (S. 19)

“No 11º ano (...) praticamente as atitudes da professora do 10º ano eram as mesmas da professora do 11º ano... também promovíamos debates, aulas expositivas (...) não utilizávamos o manual no 11º ano...os alunos também... havia sempre uma palavra... dos alunos e das alunas... não utilizávamos acetatos... nem PowerPoint...ditavam apontamentos... não líamos as explicações do manual... quer dizer, analisávamos um texto ou outro, por vezes, mas... duas ou três frases só.... Eram apresentados filmes (...) fichas, eram distribuídas sim, porque a professora regulava-se também nas fotocópias, estimulavam a pesquisa e facilitavam... (...) eram professoras diferentes” (S. 6)

“Não” (S. 61)

“Não, não era. Foram professores diferentes” (S. 117)

Considerações sobre as aulas de Filosofia

“O 11º foi mais teórico. Gosto mais assim, quando é mais teórico. Tiramos alguns apontamentos (...) e falamos, debatemos, (...) acho que é mais produtivo...” (S. 61)

“Foi mais ou menos no mesmo (...) foi no mesmo seguimento do 10º ano...os trabalhos não eram muitos, eram mesmo os trabalhos de aula, eram muitos trabalhos de aula...e penso que são importantes, esses trabalhos de aula penso que são os mais importantes, porque a pessoa vai desenvolvendo alguma coisa e (...) tem que pesquisar e procurar e acho que é importante as pessoas pesquisarem e procurarem, porque vão descobrindo coisas novas e (...) as pessoas vão aprendendo e com a Filosofia penso que se aprende muito e na maneira de estar (...) na maneira de pensar, penso que isso modifica muito” (S. 117)

“(...) 11º sim. Mais ou menos a mesma coisa. A professora promovia debates, dava as aulas expositivas, não utilizava o manual com muita frequência, ouviam os alunos, não utilizava acetatos, não utilizava PowerPoint, ditava apontamentos (...) pouco lia as explicações do manual, dava mais apontamentos...apresentava filmes, foi o tal Colecionador de ossos que nós estivemos a ver, vimos ainda mais um filme, um da Grécia, não me lembro...distribuía fichas de trabalho, estimulava a pesquisa e facilitava a aprendizagem...” (S. 7)

“Os que forem necessários (...) para depois sabermos (...) escrevermos um documento, sabermos qualquer coisa sobre o filme, que estivesse inserido na matéria que estivesse a ser dada (...) vários trabalhos de pesquisa...acho que sim...aprende-se muito assim (...) é obvio que também podemos pensar, mas o trabalho feito em casa, por vezes temos o apoio do material, podemos utilizar o copy paste da Internet...mas o professor tem mecanismos de defesa para...para ver isso (...) Para detetar isso (...) E aí faz-se um trabalho na aula relativamente a isso e o aluno, aí, se aprendeu, sabe aplicar (...) se fez copy paste, não sabe e aí, o aluno pode ser avaliado assim (...) Principalmente quando são adultos (...) Porque o tempo que nós temos para estudar (...) não é tanto como o do adolescente ou de alguém que estuda só...” (S. 19)

“(...) os testes para mim eram assim um bocadinho complicados porque a mim foi muito difícil adaptar-me aos testes, tipo exame...” (S. 89)

“(...) do que eu não gosto muito é dos trabalhos (...) Não, não gosto muito (...) Trabalhos de grupo, trabalhos de grupo (...) no 10º ano fazia muitos trabalhos de grupo. Muitos trabalhos individuais. E...não gostava muito de fazer trabalhos, mas penso que sejam bastante importantes os trabalhos (...) Porque as pessoas ao fazerem os trabalhos, desenvolve muito, implica pesquisa (...) e vai sempre desenvolvendo muito” (S. 117)

“(...) para mim (...) Logo ao princípio, o primeiro décimo ano é sempre...um bocadinho complicado...para... uma pessoa (...) eram muitas perguntas de desenvolvimento...e uma pessoa às vezes não sabe responder...tentar responder da maneira...filosófica...” (S. 8)

“No 10º ano (...) contava muito com a nossa participação nas aulas” (S. 1)

“(...) a maior parte do tempo...falávamos no que escrevíamos... mas...chegávamos ao fim e ela dava-nos positivas...pequenas...” (S. 8)

8.7.2.3. Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores – alunos jovens e alunos adultos

Nesta parte, desenvolveram-se muitos assuntos relacionados com o decorrer das aulas de Filosofia. As diferenças mais significativas entre os dois grupos de alunos prendem-se, em primeiro lugar, com as metodologias específicas de um professor, que se baseia num autor norte-americano, Eric Mazur, e que são aplicadas exclusivamente às turmas desse docente, que leciona num horário exclusivamente diurno. Os alunos explicitaram essa metodologia, explicando detalhadamente o seu funcionamento, assim como os receios, a satisfação e as aprendizagens que desenvolveram nesse processo, confessando em geral, o seu agrado pela utilização desta metodologia.

Os pontos comuns entre os dois grupos, quanto às *Metodologias/Estratégias utilizadas pelos professores*, referem-se aos *debates*, às *aulas expositivas*, à *facilitação da aprendizagem*, aos *apontamentos* e às *pesquisas realizadas*. Apenas no grupo dos jovens estão *outros* elementos.

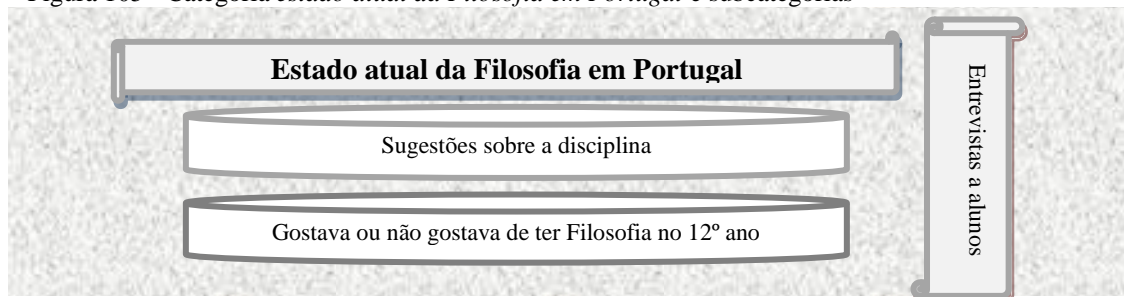
No subtema *Recursos utilizados pelos professores*, os pontos comuns aos dois grupos de alunos, são os *diapositivos*, as *fichas* e os *filmes*. Apenas os alunos jovens referem os *textos*.

Da análise deste ponto, conclui-se que muitos alunos já mal recordam ou confundem as metodologias, os recursos e as estratégias que foram realizadas nas aulas. Os alunos jovens preferem as metodologias ativas, destacando os debates, mas os adultos também não se revelam desagradados. Quanto à metodologia baseada em Eric Mazur, constata-se que se trata de uma experiência significativa e interessante que poderia ser realizada também por outros docentes noutras escolas, podendo até haver troca de conhecimentos, de resultados e de informações entre os docentes e os alunos. Já que no momento atual, os meios tecnológicos e informáticos são muito mais utilizados do que eram na época da realização das entrevistas, o seu uso deve estar ao serviço das metodologias ativas e de aprendizagens que realmente sejam significativas e enriquecedoras para os alunos, contribuindo para os melhorar, desenvolvendo competências e atitudes, formando-os enquanto pessoas e enquanto cidadãos.

8.8. Estado atual da Filosofia em Portugal

A figura 105 ilustra os temas integrados na categoria *estado atual da Filosofia em Portugal*: *sugestões sobre a disciplina* e *gostava ou não gostava de ter Filosofia no 12º ano*. Optou-se pela sua inserção, devido à ligação direta existente entre as opiniões que se podem dar sobre estes assuntos e a constatação da situação atual do ensino da Filosofia em Portugal, conduzindo à reflexão sobre estes temas.

Figura 105 - Categoria *estado atual da Filosofia em Portugal* e subcategorias

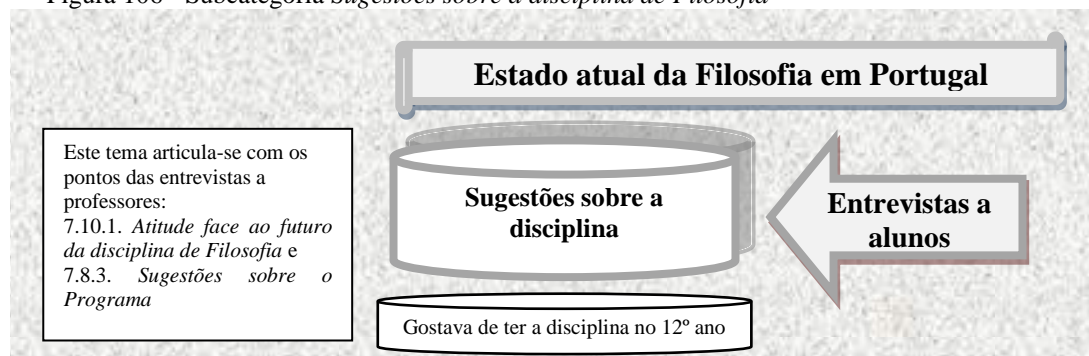


8.8.1. Sugestões sobre a disciplina de Filosofia

Pedia-se aos alunos que fizessem sugestões sobre o que gostariam de ver mudado nas aulas de Filosofia, que assuntos desejariam tratar e que tipo de aulas lhes seriam mais convenientes. Esta temática *sugestões sobre a disciplina* está inserida na categoria *estado atual da Filosofia em Portugal* (figura 106).

As razões dessa integração prendem-se com o ensino atual da Filosofia e as sugestões dos alunos sobre esse assunto.

Figura 106 - Subcategoria *Sugestões sobre a disciplina de Filosofia*



Conforme se observa na figura, este tema relaciona-se com outros que foram tratados no capítulo das entrevistas a professores, nos pontos 7.10.1. *Atitude face ao futuro da disciplina de Filosofia* e 7.8.3. *Sugestões sobre o Programa*.

8.8.1.2. Sugestões sobre a disciplina de Filosofia – alunos jovens

Os alunos jovens foram confrontados com a questão “*O que acha que poderia mudar ao nível do ensino da disciplina de Filosofia?*”. A multiplicidade de respostas e de sugestões obtidas é considerável e surpreendente (quadro 111), tendo em conta que se tratava de alunos muito jovens, que tantas vezes deram respostas curtas ou quase monossilábicas a outras questões que também foram colocadas.

Quadro 110 – Alterações a propor à disciplina de Filosofia no entender dos alunos jovens

Lecionada mais cedo	Alterações nas aulas	Alterações na estrutura da disciplina	Alterações nos professores	Manter como está	Mudança de mentalidade das pessoas	Não sabe
	<ul style="list-style-type: none"> • Mais práticas e dinâmicas • Mais curtas • No exterior • Mais originais 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer filósofos vivos • Deixar de ser obrigatória • Não contar para a nota • Mudar alguns conteúdos • Desenvolver certos conteúdos • Currículo de um ano • Estudo de obras completas • Fazer mais pausas • Testes com peso menor • Atualização da disciplina • Obrigatoriedade para todos • Currículo de mais anos 	<ul style="list-style-type: none"> • Manter os bons professores • Alterar métodos e estratégias • Motivação • Debates 			

Os quadros 110 e 111 ilustram as sugestões sobre a Filosofia que foram apresentadas por alunos jovens, respondendo à questão “*o que acha que poderia mudar ao nível do ensino da disciplina de Filosofia?*”

Quadro 111 – Sugestões sobre a disciplina de Filosofia – alunos jovens

Unidades de Registo	Frequência
Lecionada mais cedo	6
Alterações nas aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Mais práticas e dinâmicas 12
	<ul style="list-style-type: none"> • Mais curtas 2
	<ul style="list-style-type: none"> • No exterior 2
Alterações na estrutura da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer filósofos vivos 3
	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar de ser obrigatória 1
	<ul style="list-style-type: none"> • Não contar para a nota 1
	<ul style="list-style-type: none"> • Mudar alguns conteúdos 9
	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver certos conteúdos 1
	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo de um ano 1
	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de obras completas 1
	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer mais pausas 1
	<ul style="list-style-type: none"> • Testes com peso menor 3
	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização da disciplina 5
	<ul style="list-style-type: none"> • Obrigatoriedade para todos 1
	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo de mais anos 2
Alterações nos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Manter os bons professores 3
	<ul style="list-style-type: none"> • Alterar métodos e estratégias 9
	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação 1
	<ul style="list-style-type: none"> • Debates 5
Manter como está	26
Embora não goste, mantinha	2
Mudança de mentalidade das pessoas	2
Não sabe	4

Há alunos jovens que salientam que a disciplina de Filosofia deveria ser lecionada mais cedo. Esta proposta também foi apresentada pelos alunos adultos, como adiante se verá.

A Filosofia deveria ser lecionada mais cedo – alunos jovens

“Eu acho que devia ser mais cedo...(...) devia ser uma disciplina que estivesse presente mais anos. (...) no Secundário (...) podia-se começar logo a aproveitar aquelas, aqueles raciocínios que nós temos em pequenos (...) eles dizem que é a idade filosófica por excelência...” (S. 26)

“(...) algumas pessoas têm mais tendência para começar a pensar mais novos sobre aquilo que querem e interessam-se mais sobre alguns temas, do que muita gente já com alguma idade (...) e.....acho que a Filosofia aí seria bastante importante....e também nas outras pessoas, porque treina-as mais para a vida.....e então quanto mais cedo se começar, se bem que não muito cedo, talvez no 8º, 9º ano, acho que seria um bom auxílio. (...) Algumas coisas no 8º ano, umas basezinhas, e no 9º algum desenvolvimento já, porque antes acho que também não temos maturidade suficiente para.....para pensar algumas coisas. (...)” (S. 41)

“(...) acho que é tarde, esta disciplina não devia estar no 10º....no 10º....no 10º ano. Não sei, no 6º não, porque uma pessoa anda naquela de brincar, mas acho que a partir do 8º, 9º, acho que se devia (...) adequando os conteúdos, acho que se devia começar a dar, não como mais uma disciplina, mas acho que no Básico também têm disciplinas, que são dispensáveis, acho que não fazem grande coisa.....e nesse lugar se calhar devia-se por a Filosofia (...) porque (...) ajuda-nos a decidir muitas coisas, Filosofia ajuda-nos a decidir os certos caminhos onde havemos de ir...e não é só aqui no 10º ano, no 11º, no 12º, que a gente tem de tomar escolhas, que a gente tem de tomar caminhos, escolhas, é ao longo de toda a nossa vida e acho que é importante, adequando os conteúdos, e isso tudo para a idade (...)” (S. 43)

“Acho que esta disciplina (...) devia integrar também os anos anteriores, não ser só no secundário, a partir do básico, a partir do 7º ano, devia, porque no 7º já é uma boa, porque dá para eles terem interesse para a disciplina. Porque assim ajuda a desenvolver determinadas disciplinas com os temas...(...)” (S. 76)

“(...) Eu acho que (...) devia ser encarado como uma disciplina como ter boas ideias, ter boa maneira de pensar, então se calhar dar mais cedo, como fazem em Educação e Cidadania e área de Projeto no Básico, parece-me estar a dar Filosofia assim, para fazer depois pensarem ou então adequar um pouco a Cidadania à Filosofia...(...) Eu acho que era, porque muitas vezes chegam aqueles jovens ao 10º ano, por um motivo ou por outro (...) são mais rebeldes e tudo o mais, se calhar com Cidadania a pensar, se comesse desde o início, não se notava no 10º ano que as pessoas já têm ideias formadas, já veem com outras posturas para as aulas. Se comesse logo de início, se calhar era mais fácil” (S. 78)

“Acho que devia começar mais cedo” (S. 93).

Quanto às alterações sugeridas por alunos jovens, as propostas englobam mudanças: *nas aulas, na estrutura da disciplina e nos professores*. As alterações nas aulas que os alunos propõem sugerem que estas sejam motivadoras e interessantes. Os excertos dos testemunhos dos alunos mostram como estes se sentem saturados com aulas teóricas, a forma como os assuntos são aí apresentados e tratados e a falta de motivação manifestada por muitos. Os alunos querem participar e dar as suas opiniões e alguns deles propõem que se realizem mais debates para que as suas vozes sejam ouvidas.

Alterações nas aulas de Filosofia propostas por alunos jovens

Aulas mais práticas e dinâmicas

“(...) as aulas deviam ser menos...falar e ouvir, porque a gente perde o interesse durante a aula....em menos de nada já estamos a pensar noutra coisa qualquer, deviam promover mais os debates, que a disciplina de Filosofia, acho que a Filosofia devia ir um bocadinho por aí, nós confrontarmos as ideias, falarmos acerca de um assunto (...)” (S. 13)

“(...) deveria promover mais os debates....nós devíamos poder participar mais e dar mais vezes a nossa opinião (...) É importante, porque assim sentimo-nos também nós mais interessados, ficamos mais interessados....e....se falarmos estamos sempre mais....entusiasmados (...)” (S. 15)

“(...) promover muita conversa.....acho que é assim a maneira mais fácil de captar...(...) Acho que é melhor uma aula em que estamos a interagir do que só o professor a falar e nós a apontar o que ele está a dizer...” (S. 31)

“Acho que devia ser mais interativo...(...) Mais interativo (...) com as áreas....mas isso eu acho em todas as disciplinas (...)” (S. 32)

“(...) não ser tão teórica, mais prática, mais exemplos de teorias aplicáveis na sociedade (...)” (S. 36)

Aulas mais práticas e dinâmicas

“Ser menos teórica (...) fazer pausas, dar a teoria, e depois dar muito.....de prática, mas em várias áreas, por exemplo, agora a Filosofia está muito relacionada com a arte (...) E devíamos ver as áreas da Filosofia na pintura, na escultura...(...) mas mais aprofundado, não só falar só...” (S. 37)

“(...) mais prática. (...) porque nós só.....partilhamos as ideias entre a turma...(...) E....tinha muito mais piada que se calhar em vez de ser só na turma, mais com outras turmas, em contacto com outras escolas para haver mais maneiras de pensar (...)” (S. 53)

“(...) transformá-la numa disciplina mais prática, precisamente. (...) deviam utilizar mais os debates e os filmes (...) acho que deviam transformá-la numa coisa mais prática, porque é muita informação e só estudá-la pelo livro pode tornar-se um pouco maçadora” (S. 91).

“(...) mais atividades ou mais práticas (...) acho que era mais interessante, em vez de estarmos numa sala de aula a ouvir o professor a falar (...) era interessante também nós (...) criarmos talvez uma campanhazinha ou qualquer coisa do género, sobre um assunto que estivesse relacionado com a Filosofia (...) para ver o que é que as outras pessoas pensavam sobre aquilo que nós víamos (...)” (S. 95)

“(...) alguma parte mais prática (...) na parte de consulta filosófica (...)” (S. 123)

“(...) em vez de ser tão teórico, tão...matéria, matéria. Acho que esses trabalho de grupo também, acho que isso devia ajudar a que os alunos passassem a gostar mais (...) desta disciplina (...)” (S. 112)

“(...) gosto mais quando fazemos uma espécie de debate e falamos abertamente sobre as coisas e podemos participar todos e falar sobre um tema (...) Mas acho que ele devia ter feito dois testes, porque ele só fazia um teste e às vezes acabávamos por ser prejudicados. Tínhamos más notas nesse teste....depois tínhamos o teste de recuperação (...)” (S. 127)

Aulas mais curtas

“(...) até a gente vir para o 10º ano, eu pelo menos, havia coisas em que a gente (...) não pensava.....é importante, penso que não devia desaparecer. Mas que é chato, é. (...) É chato. (...) Se calhar. Se fosse mais curta....a aula, achava menos chato (...)” (S. 25)

“Sim. Se fosse menos, por exemplo, sim.....” (S. 37)

Aulas no exterior

“(...) para perceber a Filosofia, aquilo que me faz falta para perceber é por exemplo, sair à rua com a professora, e ela ir dando exemplos.....mesmo olhar (...) irmos andando e a professora ir dando exemplos à medida que vamos andando (...) Não ser só aquilo dentro da sala sempre...” (S. 37)

“(...) devíamos sair mais (...) da rotina da sala....e procurar ambientes diferentes (...) De certa forma, isso vai-nos ajudar a compreender.....a matéria (...) Mesmo dentro da escola mas (...) para não estar sempre na sala....abafados....” (S. 52)

Outras alterações propostas pelos alunos jovens prendem-se a estrutura desta disciplina e o currículo de Filosofia do Ensino Secundário.

Neste caso, algumas sugestões são verdadeiramente revolucionárias e originais, contradizendo-se mesmo umas às outras. Como exemplos dessa originalidade, assinalam-se: a sugestão de dois alunos de dar a conhecer filósofos vivos; a proposta de um aluno da passagem desta disciplina de obrigatória para extracurricular; a disciplina de Filosofia deixar de contar para a nota; o currículo passar a ser apenas de um ano; o currículo passar a ser de mais anos; serem estudadas obras completas de filósofos; haver mais momentos de silêncio ou outras atividades que não sejam o diálogo constante; a disciplina de Filosofia ser obrigatória para todos os cursos.

Alterações na estrutura da disciplina de Filosofia propostas por alunos jovens

Dar a conhecer filósofos vivos

“(...) dar mais importância aos filósofos que ainda estão vivos (...) damos mais aos outros, se calhar porque têm ideias melhores (...) acho que devíamos dar mais valor aos atuais e tentar descobrir novos. (...)” (S. 98)

“(...) deviam dar um pouco mais importância aos filósofos de hoje em dia e largar um pouco mais o que eles pensavam há duzentos ou trezentos anos atrás. (...) Cada vez falamos mais é do que se fazia na antiguidade e dos filósofos atuais pouco se ouve” (S. 114).

Deixar de ser obrigatória
“(…) não acho que seria propriamente disciplina obrigatória, embora eu goste, acho que faz falta, devia ser uma disciplina já.....extracurricular (..) há muitos alunos que não percebem o papel da Filosofia, e então só aí...tentam compreender mas não chegam lá, e acho que era preciso incentivar (...)” (S. 36)
Não contar para a nota
“(…) devia continuar mas não devia ser assim tão importante para a nota como outras, porque isto é mais o pensar sobre os problemas, as coisas do dia a dia, os valores (...)” (S. 134)
Desenvolver certos conteúdos
“(…) talvez explorar mais um bocado o Sentido da Vida em vez da Lógica.....devia-se explorar mais...” (S. 122)
Currículo de um ano
“(…) um aninho de Filosofia só acho que chegava para elucidar um bocado sobre isso, sim (...)” (S. 24)
Estudar obras completas
“(…) dar algumas (...) obras e não só darmos textos dentro da disciplina de Filosofia (...) deveríamos ter alguma preparação mais inicial, porque acho que darmos apenas conteúdos da disciplina (...) ajuda bastante sim, mas não nos deixa tão preparados para análise de certas obras. (...)” (S. 41)
Fazer mais pausas
“(…) eu acho que estás muito bem assim, porque (...) cada passo a passo, a professora vai-nos falando de cada coisa a seu tempo, falamos muito bem, estamos, aprofundamos muito bem o assunto, agora o que não acho muito bem é, Filosofia (...) tem que ser uma matéria que tem de ser estudada, que tem de ser falada, que tem de ser.....e então temos de estar sempre a comunicar (...) e comunicar durante 90 minutos é muito cansativo, muito cansativo mesmo. Por isso é que de vez em quando fazemos uma pausa com um exercício ou (...) com uma outra coisa qualquer” (S. 45)
Testes com peso menor
<p>“Acho que nos testes, principalmente, não se deveria debater tanto, não se deveria massacrar tanto os alunos sobre a matéria, mas mais sobre o que eles pensam e fazer mais trabalhos (...) o teste é muito, faz muita pressão (...) Filosofia é mais compreender, e então se os alunos fizerem um trabalho de grupo, daqueles de pesquisa, é capaz de complementar melhor essas ideias, porque conseguem esclarecer melhor as ideias, conseguem falar melhor sobre o que aprenderam (...) e formular uma opinião e conseguem usar o que aprenderam em Filosofia” (S. 107)</p> <p>“(…) acho que deveria ter menos peso talvez (...) dar liberdade ao aluno para formular a própria ideia dele (...) os testes não deveriam incidir tanta na parte de desenvolvimento, cada um poderia dar a sua opinião, mas direta e objetiva, acho que era importante” (S. 108)</p> <p>“(…) agora, os exames já não são obrigatórios para entrar na universidade (...) acho que (...) não devia ser a estudar (...) acho que é uma disciplina importante, não deixa de ser importante (...)” (S. 54)</p>
Atualizar a disciplina
<p>“Talvez ser mais atual...” (S. 57)</p> <p>“(…) eu acho esses temas (...) muito mais atuais e que realmente nos fazem pensar, acabam por ser muito mais apelativos do que os outros. (...) Quando o professor diz, os valores, (...) e dá-nos exemplos, da nossa vida, no quotidiano, dá-nos exemplos, e isso torna as coisas muito mais fáceis de aprender isso, torna a aprendizagem muito mais fácil, enquanto na outra parte é mesmo estudar, é muito mais cansativo, na parte da teoria (...)” (S. 66)</p> <p>“(…) Falar mais, pôr mais na atualidade (...) falar sobre como é que era antes e depois.....centrando-se mais sobre problemas da atualidade do que antes...(...)” (S. 134)</p> <p>“(…) nós demos muito conteúdo teórico sem aprofundar muito. E há temas que eu gostava de aprofundar mais (...) pôr um programa de menos tempo mas onde se aprofundasse mais (...) os temas em que havia debates, por exemplo, eu gostava muito (...)” (S. 68)</p> <p>“(…) há temas que podiam ser um bocadinho mais cativantes, mais modernos, um bocadinho. (...) Há outros que estão atualizados. Mas há uns que se calhar estão um bocadinho (...) Ultrapassados. (...)” (S. 119)</p>
Obrigatória para todos os cursos
“(…) pelo menos todas as pessoas que fazem do 10º até 12º deviam ter pelo menos um ano de Filosofia...(…) Mesmo que sejam profissionais ou não (...) toda a gente merece a mesma experiência...” (S. 69)
Currículo de mais anos
<p>“(…) é muita matéria para dois anos e se calhar se fosse, se a matéria fosse para três anos, era mais fácil...(…) Eu gostava (...)” (S. 120)</p> <p>“Acho que devia ter mais anos. (...) não devia ser só também os debates que nós fazemos, por exemplo, acho que tinha sido bom se nós tivéssemos feito com outras turmas e até com outras pessoas, com outras escolas, mais dinamismo e mais aceitação, mais compreensão dos outros (...)” (S. 106)</p>

Outras propostas prendem-se com as alterações nos professores. As sugestões dos alunos vão no sentido de: manter os professores que realizam bem o seu trabalho e ajudam os alunos nas suas dificuldades; alterar métodos e estratégias que são utilizados por alguns professores e que os alunos apontam como pouco pedagógicos, como por exemplo, nunca dar as aulas pelos manuais; explicar melhor os assuntos e clarificar os textos; não dar aulas demasiado expositivas; tornar as aulas mais apelativas para os alunos; impor-se aos alunos e exigir comportamentos adequados; motivar os alunos para a aprendizagem desta disciplina através da diversificação de estratégias; realizar mais debates para tornar as aulas mais vivas e envolver os alunos nas temáticas.

Alteração nos professores propostas por alunos jovens
Mantinha os bom professores
<p><i>“Haver mais professores como o nosso professor...” (S. 87)</i></p> <p><i>“(...) eu tenho um professor (...) que explica bem e (...) acho que tem um método bom (...) há uns que acham a Filosofia uma seca e aquelas coisas assim, eu acho que tem mais a ver também os gostos de cada um.....também como a maneira como é explicado...” (S. 118)</i></p> <p><i>“a maneira de dar as aulas depende de cada professor...” (S. 12)</i></p>
Alterava métodos e estratégias
<p><i>“(...) as aulas....acho que não deveriam ser dadas a partir dos manuais, jamais, (...) porque a Filosofia (...) é mais...eu acho que é mais (...) fazer, expor ideias, falar bem, ouvir os outros, outras opiniões (...) eu acho que é muito mais importante na disciplina do que ter o manual e ouvir e (...) acho que isso era uma das coisas que poderia mudar...no.... Ao dar as aulas....o manual acho que é dispensável...(...) Mas...ter o manual como apoio, claro” (S. 11).</i></p> <p><i>“Talvez a maneira de dar a matéria, os textos (...) os textos às vezes são um bocado difíceis de compreender (...) E tem de ser a professora a explicá-los melhor” (S. 51).</i></p> <p><i>“A atitude dos alunos dentro da sala de aula.....e a forma como alguns professores dão a matéria. (...) E alguns professores que (...) também favorecem essa perspectiva dos alunos porque vão para ali para a sala e põem-se a falar, a falar, a falar e os alunos não participam muito, limitam-se a ouvir a matéria” (S. 55).</i></p> <p><i>“(...) os professores deviam fazer a disciplina mais interessante ainda (...) fazer mais coisas em acetatos ou em PowerPoint, ou mostrar filmes (...) Porque nós nunca vimos um filme em Filosofia. (...) não estar sempre a escrever no quadro, ou a fazer fichas ou a falar...” (S. 60)</i></p> <p><i>“(...) Se calhar, os professores (...) não procuram (...) mostrar como ela é acessível, como ela é importante para o desenvolvimento das pessoas. (...) ao querer dar a Filosofia de uma forma muito formal, estraga-se a própria Filosofia, porque a Filosofia tem de ser algo que é dado e que é explicado, mas procurando mesmo que as pessoas entendam. (...)” (S. 94)</i></p> <p><i>“(...) a forma de a professora dar a aula, porque podia ser mais divertida (...)” (S. 97)</i></p> <p><i>“(...) as pessoas terem ordem nos alunos, que os alunos às vezes não sabem estar numa sala de aula (...)” (S. 101)</i></p> <p><i>“(...) os professores deviam tentar encontrar outra maneira de cativar os alunos. Não dando só a matéria pelos textos, porque assim alguns percebem e dão valor a isso e....conseguem perceber, mas outros acham que é uma seca (...)” (S. 102)</i></p> <p><i>“(...) Quanto à disciplina, não tenho nada a dizer (...). As aulas (...) algumas coisas podiam ser melhoradas (...) as intervenções do professor. Acho que o professor podia ser um bocadinho mais interventivo (...) nas aulas....os colegas estão a dar a aula (...) e o professor devia intervir e explicar as coisas para nós ficarmos com uma ideia mais clara daquilo que está a ser dado (...)” (S. 129)</i></p> <p><i>“(...) a única coisa que pode ter que mudar é a atitude de alguns professores de Filosofia para com as suas turmas, para não criarem (...) e não continuarem a criar aquela noção da Filosofia como uma disciplina super secante que não tem nada de útil nem nada a ensinar a ninguém (...)” (S. 135)</i></p>

Motivação
<p>“ (...) mas acho que...que a Filosofia (...) não devia ser dada de forma tão maçuda como às vezes é e se calhar é por isso que as pessoas não aderem tanto.....que é o livro, os textos, ler....acho que devia-se apostar muito mais na discussão, porque eu acho que é isso que nos capta. Porque mesmo quem não gostava de Filosofia (...) quando estava nos debates, estava completamente interessado e toda a gente queria falar, e eu acho que isso nos estimula imenso a estudar um determinado tema para depois debater...(...) Isso é o melhor, em Filosofia é mesmo os debates e dar-nos liberdade (...) para falarmos, mesmo que seja contra o filósofo a, b ou c, termos o nosso espaço...(...) para dar a nossa opinião” (S. 59).</p>
Debates
<p>“Mais debates...(...) devia ser mais à base de debates, debater, dizer o que achamos (...)”(S. 39)</p> <p>“(...) gosto imenso de debates, mas (...) logo desde o início, que deviam ensinar a fazer um debate. Porque a minha irmã está no 12º ano e ela diz que quando aprendeu a fazer debates, os debates tornaram-se ainda mais interessantes e mais.....habituais, que era uma coisa muito mais engraçada do que aquilo que nós fazemos agora (...)” (S. 96)</p> <p>“Promover os debates (...) Devia haver mais debates, mas (...) mais discussão de ideias nas aulas...(...)” (S. 112)</p> <p>“(...) devia haver não só mais debates com as outras turmas, tudo em conjunto, podia ser mais ativa, em respeito aconhecer não só pessoas mais novas, o que elas pensam e também pessoas mais velhas, podia juntar tudo num debate e perceber como está a mentalidade hoje em dia...” (S. 121)</p> <p>“Acho que devia haver mais debates. (...) devia ser uma disciplina em que as pessoas debatiam as suas opiniões, em que debatiam temas importantes da vida e que.....chegassem a determinadas conclusões. Não estou a dizer que a Filosofia (...) não debate temas importantes. Mas (...) se fosse virado mais para o debate e não para...temos de dar a matéria até ao fim, que temos testes (...) acho que os alunos prestavam mais atenção e gostavam mais da disciplina” (S. 124).</p>

Para outros discentes (26 alunos jovens), a disciplina de Filosofia deve continuar como até agora, pois não lhe sugerem qualquer alteração. Estes alunos acham que a disciplina está bem da forma que está, não apontando alterações a fazer. O número de alunos que aponta que as aulas estão bem da forma como se encontram é assim bastante significativo.

<i>A Filosofia deve permanecer como se encontra atualmente</i>
<p>“(...) acho que devia ficar como está. (...) Eu gosto de Filosofia. Gosto (...) das aulas em (...) que participamos todos, gosto das aulas, gosto dos assuntos tratados (...) gosto, Filosofia, acho que é importante” (S. 33).</p> <p>“Acho que por mim não mudava nada...(...) Aprende-se alguma coisa...(...) Sim...” (S. 50)</p> <p>“(...) eu acho que devia continuar como está, por exemplo, eu, o facto de não ter gostado (...) das matérias....de algumas partes da matéria (...) não significa que (...) as aulas não tenham sido....algumas, atrativas e que realmente este assunto interessa-me. Porque eu acho que tem muito a ver com o professor, acho que o professor é que tem de saber cativar os alunos....” (S. 58)</p> <p>“(...) Eu acho que não devia mudar nada. (...) Eu acho que devia ficar assim como está” (S. 90).</p> <p>“Acho que as coisas estão bem assim” (S. 82).</p> <p>“Se continuar assim, continua bom, não há nada a mudar” (S. 85).</p> <p>“(...) A Filosofia (...) permitiu abrir novas ideias contestar....de certo modo nas artes (...) é contestar aquilo que já existe, porque há muitas ideias e nós temos sempre de surgir com uma nova (...) a Filosofia também nos permite observar esses problemas e saber discuti-los, também transmitindo a nossa arte nesses assuntos. (...)” (S. 105)</p> <p>“Eu acho que está assim, que está bem...como está, porque, embora eu não gostando muito dos debates (...) foi importante e não se deve banir essa parte. Acho que está bem como está, temos os debates, podemos expor a nossa opinião, mas também lemos o livro, fazemos muitos esquemas (...) no caderno, eu acho que sim, (...) não é só dar matéria, matéria, matéria, também (...) podemos por o que nós pensamos e isso....acho que é também muito importante” (S. 109).</p> <p>“(...) poderia ficar como está. (...) Sim” (S. 116)</p> <p>“(...) não sei (...) eu gosto como ela está, acho que....está bom...” (S. 126)</p> <p>“(...) acho que devia ficar como está. (...) Acho que.....a nível de Filosofia mesmo, não vejo nada que possa mudar, talvez mesmo a forma dos professores darem a Filosofia” (S. 128).</p> <p>“Não devia desaparecer, porque é interessante (...) nós aprendemos a refletir sobre as coisas e a dar a nossa opinião. Acho interessante” (S. 77).</p> <p>“Não, não, desaparecer não....a Filosofia desaparecer não! Deve continuar” (S. 12).</p> <p>“(...) Eu acho que o programa está bem feito. (...)” (S. 73)</p>

Duas alunas confessam que gostariam de mudar a opinião que as pessoas em geral têm da disciplina de Filosofia, e que lhes parece profundamente errada e injusta.

“Eu acho que o que era mais importante mudar nem era na disciplina. É aquilo que as pessoas acham da disciplina. É claro que não sei até que ponto se poderia desenvolver uma forma de alterar a opinião que as pessoas têm da disciplina, mas acho que isso (...) era fundamental, porque (...) há muitos alunos que chegam ao 10º ano e já vão com uma ideia muito negativa, que é uma disciplina inútil, que é difícil, e eu acho que isso é mau, porque se o aluno entrar na disciplina já a achar que é péssimo, que não vai ter bons resultados, nem sequer vai ter motivação para tentar (...) E mesmo em pessoas (...) que já não estão em período escolar, têm uma visão muito negativa da disciplina e eu acho que não deviam, porque é útil, é muito útil...” (S. 86)

“(...) gostava que os alunos tivessem outra visão daquilo que é a Filosofia, mas isso já não me cabe a mim...” (S. 88)

Quatro alunos jovens declaram não saber o que poderiam mudar nesta disciplina.

8.8.1.3. Sugestões sobre a disciplina de Filosofia – alunos adultos

No Quadro 112, encontram-se as divisões encontradas a partir da questão que era colocada aos alunos adultos sobre possíveis sugestões à disciplina de Filosofia e ao seu ensino.

Quadro 112 – Diversidade de respostas à questão sobre alterações a propor à disciplina de Filosofia - alunos adultos

Lecionada mais cedo	Lecionada mais tarde	Alterações nas aulas	Alterações na estrutura da disciplina	Alterações nos professores	Manter como está	Não sabe
		<ul style="list-style-type: none"> • Mais leves 	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração nos programas • Desaparecimento da disciplina • Testes com peso menor • Mudança de alguns conteúdos 			

O quadro 113 ilustra a frequência das unidades de registo.

Quadro 113 - Sugestões sobre a disciplina de Filosofia – alunos adultos

Unidades de Registo	Frequência
Lecionada mais cedo	8
Lecionada mais tarde	1
Alterações nas aulas	1
Alterações na estrutura da disciplina	2
	1
	1
	2
Alterações nos professores	1
Manter como está	12
Não sabe	3

Alguns alunos adultos (em número de 8) sugerem que a Filosofia deveria ser lecionada mais cedo, pois consideram que o 10º ano já é tarde para iniciar uma disciplina que deveria ser incluída antes, devido às suas características formativas.

A Filosofia deveria ser lecionada mais cedo – alunos adultos

“(…) a disciplina de Filosofia não devia só ser dada a partir do 10º ano, porque há muitas formas de dar Filosofia. Devia ser dada logo a partir da Escola Primária, para que os alunos mais jovens compreendessem e tivessem uma educação diferente daquela que eu tive, que só tive a disciplina no 10º e 11º ano (…)” (S. 1)

“Esta disciplina havia de começar a ser dada mais cedo na escola...(…) desde o 7º ou 8º....temos uma melhor compreensão. (...) Mais fácil... exatamente. Com coisas mais fáceis...(…)” (S. 3)

“(…) dar a Filosofia em anos anteriores, antes do 10º (...) uma coisa mais leve...(…) 2º, 3º ciclo...” (S. 5)

“(…) já tenho falado com várias pessoas sobre a Filosofia (...) acho que a Filosofia devia ser iniciada, não no 10º ano, mas sim no 7º ano, 8º ano, 7º, 8º ano... (...) para quando os miúdos fossem (...) para o Ensino Secundário, já terem umas bases da Filosofia (...) Eu acho que era importante (...) por exemplo....aqui esta parte da ação humana (...) ...engloba os Direitos Humanos e essas coisas todas...(…) a...Ética e a Cidadania e (...) esta dos Direitos Humanos.. eu acho que isso era ideal (...)” (S. 7)

“(…) aparecer....naquela idade dos treze anos, catorze anos....(…) o sétimo, oitavo ano...(…) pois deveriam aprender coisas mais fáceis (...) a reflexão....sobre vários assuntos (...) que tivesse a ver (...)Porque é nessa idade que (...) Começa a adolescência (...) com vários problemas....e eles precisavam da (...) Filosofia.... Para refletir...como atuar.....” (S. 8)

“(…) eu acho que ela poderia começar a ser dada no 9º ano, devidamente adaptada às idades....(…) e a Filosofia pode ser, quando adaptada (...) ao 9º ano, pode ser uma coisa muito, muito, muito gira....eu tenho ideia do ano passado ou há dois anos ver um programa onde o infântário teve (...) uma pré-primária (...) achei muito giro crianças de 5 ou 6 anos, 5, 6 anos, mais ou menos....conseguirem articular termos que eu estava a aprender no 10º ano...devidamente adaptados à idade delas (...) e acho que....a Filosofia para mim tem uma coisa ótima (...) a...Filosofia é como (...) o atletismo...treina-nos a cabeça. Obrigamos a pensar, obriga-nos a desenvolver um pensamento com coerência (...) e isso é muitíssimo bom, mesmo para aplicação nas outras disciplinas” (S. 19).

“Quem governa é que deveria pensar (...) numa estrutura melhor para a Filosofia (...) como uma disciplina útil e....primordial no sistema de ensino. (...) por que não dar a iniciação da Filosofia no 7º ano ou no 8º ano ou no 9º ano? Para quando se chegasse ao secundário se (...) saber olhar para a disciplina e a disciplina fazer parte (...) do sistema (....)” (S. 20)

“... eu pergunto é, porque é que não dão no 7º, 8º e 9º....(…) Porque uma das coisas que hoje mais se vê é que ninguém pensa. Ninguém é obrigado a pensar. E (...) se fôssemos obrigados a pensar um bocadinho mais cedo, desenvolvíamos a mente....” (S. 70)

No entanto, um aluno adulto confessa que a Filosofia deveria ser lecionada ainda mais tarde, pois parece-lhe que a maturidade que os assuntos filosóficos exigem, só se adquire na idade adulta.

A Filosofia deveria ser lecionada mais tarde

“Eu se calhar acharia interessante é haver Filosofia mais tarde (...) quando damos Filosofia sem determinada experiência de vida, é uma coisa (...) Filosofia com mais alguma experiência de vida é uma experiência diferente.....e eu.....(…) Eu acho que, em determinada altura, não sei.....acho que mesmo agora, alunos mais adultos penso que não estarão assim tão cativados (...) em relação às aulas (...) eu não tenho assim muito para dizer. Só a minha experiência porque eu realmente pensei várias coisas na minha adolescência, e agora penso mas as perspetivas (...) são diferentes (...) na altura uma pessoa pensa que tem ideias e que faria melhor, atualmente uma pessoa vê os defeitos mas vê as dificuldades que é (...) de corrigir e os contratempos que existem a corrigir...(…)..acho que seria importante as pessoas ligarem a Filosofia, acho que a Filosofia poderia ser pensar (...) no bem comum, mas acho que realmente as pessoas estão....também compreendo que a maior parte das pessoas até estão em dificuldades e estão em dificuldades mais imediatas.....só que corrigindo mais globalmente, em princípio as coisas poderiam melhorar também.....(…) se se passa mal em África, não é problema deles. Se eles estivessem melhor poderiam ser eventuais clientes de produtos daqui, poderia haver exportação de produtos daqui para lá.....e as pessoas pensam que ao ver as notícias, que é mais um problema deles, mas o nosso mundo no fundo é pequeno, tanto é que está em aflição que está, a gente deita lixo para um lado, vai sobrar para o outro” (S. 62).

Outro aluno propõe que as alterações a efetuar, o sejam relativamente às aulas, tornando-as mais leves e mais fáceis de entender.

“(...) às vezes aquilo que falamos das aulas (...) é muita pressão às vezes e muita coisa, o ritmo é tal que (...) precisávamos de mais aulas (...) para digerir isto melhor e penso que (...) o ritmo é assim um bocado difícil de apanhar...basta faltar meia hora, dez, quinze minutos, às vezes chega-se atrasado e depois quando voltamos estamos a dar uma coisa completamente diferente, os assuntos são variados (...) é complicado gerir, os assuntos são muitos, cada vez.....em várias áreas.....(....)” (S. 63)

As alterações na estrutura da disciplina que são propostas por alunos adultos apontam para: alterações nos programas; desaparecimento completo desta disciplina; peso menor a dar aos testes; valorização dos autores atuais; e mudança de alguns conteúdos, tornando-os mais atuais; outro tratamento dado à Epistemologia, provavelmente ficando separada da Filosofia.

Alterações na estrutura da disciplina de Filosofia propostas por alunos adultos
<p align="center">Alteração nos programas</p> <p><i>“(...) estudei umas coisas a que eu não achei muita lógica...(....) Por exemplo... os silogismos... eu não entendi porquê, que aquilo é uma matéria que tem que se dar... e não vi muita utilidade nos silogismos... a forma como... quando comecei a compreender, porque ao princípio não entendia nada... mas até cheguei a gostar (...)” (S. 2)</i></p> <p><i>“Talvez os temas....” (S. 61)</i></p>
<p align="center">Desaparecimento da disciplina</p> <p><i>“(....) Não me importava nada, não me importava mesmo.....(....) mas não me importava que desaparecesse. (...) Era um calcanhar de Aquiles” (S. 132).</i></p>
<p align="center">Testes com peso menor</p> <p><i>“(....) eu acho que (...) há de sempre haver uma avaliação (...) porque alguém que inicia um estudo de qualquer coisa, mesmo que não seja a Filosofia, acho que tem que haver sempre um tipo de avaliação (...) avaliação das competências, que as pessoas adquirem ao longo da vida (...) temos de ser coerentes e temos de ser verdadeiros nesse sentido....mas a Filosofia (...) é tão abrangente (...) que...às vezes chego a pensar que nem devia haver testes (...) Porque a Filosofia (...) mexe com tudo, nas nossas vidas, e os testes às vezes (...) Podem limitar um bocado (...) a forma das pessoas pensarem. Porque o interessante na Filosofia (...) É que a Filosofia é precisamente a liberdade (...) de nós pensarmos (...)” (S. 17)</i></p>
<p align="center">Mudança de alguns conteúdos</p> <p><i>“Mais.....temas mais atuais.....o Platão e o Aristóteles, também é importante, mas acho que devíamos falar mais sobre a atualidade, dos acontecimentos que se passam agora e acho que era isso o mais importante.....” (S. 61)</i></p> <p><i>“É....é útil, sem dúvida que é útil, mas eu penso que (...) a Epistemologia não seja tratada (...) como nós esperaríamos.....(....) Gostaria de ver tratada como (...) não sei se será uma disciplina (...) se será uma disciplina concreta...(....)talvez pudesse ser uma disciplina isolada, diferente da Filosofia. (...) poderia ser tratada.....dessa forma” (S. 20).</i></p>

Uma aluna confessa que gostaria que houvesse alteração nos professores de Filosofia e compara os docentes que teve, cujas estratégias e metodologias divergiram.

“(....) Eu acho que a professora conseguiu mudar um bocadinho a minha maneira de ver as aulas de Filosofia (...) pelos seus esquemas, pelos exemplos, pelos debates...(....) Porque geralmente os professores (...) não dão muita abertura a debates....(....) E a professora deu exatamente isso. Deu abertura aos debates e eu acho que nas aulas de Filosofia devia haver essencialmente isso. (...) porque só ouvirmos as ideias dos outros? Dos filósofos, dos famosos que estão nos livros (...) Eu aprendi que cada um de nós pode ser filósofo. Todos nós podemos ser filósofos (...)” (S. 136)

Para outros adultos (12 alunos), a disciplina de Filosofia deve continuar como está, não sugerindo qualquer alteração. As justificações são variáveis, defendendo os alunos que: é necessário estudar autores e teorias de várias épocas; os temas e o programa são interessantes e estão bem organizados; as aulas decorrem bem; esta disciplina está bem como está; poucas mudanças se podem fazer para não deixar de ser Filosofia; a Filosofia é muito importante e deve manter-se como está; talvez se devessem desenvolver mais os filósofos e certas teorias importantes para o conhecimento e a ética. As respostas destes alunos na sua generalidade, revelam grande interesse pelas temáticas que foram tratadas.

A Filosofia deve permanecer como se encontra atualmente

“Desaparecer, não devia desaparecer nada (...) nós para entendermos algo, temos de saber a origem das coisas (...) penso que está... como está...” (S. 6)

“eu acho que não mudaria nada....(...) acho que está tudo muito bem...elaborado, está tudo muito bem apresentado.... (...) está tudo... muito bem definido (...) os temas são bastante interessantes...(...) eu como estou agora no 11º ano, há um tema que (...) que eu nem me despertou muito a atenção que foi a cidade⁵⁷⁶ (...)não tem muito a ver comigo, não me despertou muito a atenção nem muito interesse.... o tema, adorei, a lógica, adorei, gostei muito... este tema da cidade (...) não gostei muito...acho que, para mim, não foi muito benéfico...mas da Lógica gostei muito, gostei bastante....” (S. 10)

“(...) está bom assim....é...é interessante...eu acho que está bem...” (S. 16)

“(...) houve coisas na Filosofia que desde o início do pensar (...) foram coisas muito importantes e que hoje precisam de ser entendidas dessa mesma forma. (...) é preciso ir atrás (...) para depois (...) desenvolvermos tudo isto (...) e eu acho que isso não deve ser mudado. Acho que isso é valioso demais para ser mudado na Filosofia...a Filosofia é...(...) muito antiga mas é muito atual e (...)....é uma disciplina muito antiga mas é muito atual...e que (...) é uma disciplina que...(...) nos ajuda e que nos ensina (...) a compreender...a pensar...(...) a ter uma visão própria e correta das coisas (...) e eu acho que não devia mudar muito...acho só que há certos assuntos (...) da...reflexão filosófica e que devia ser (...) mais aprofundada....principalmente (...) esse tema....a Reflexão filosófica acho que devia ser assim um pouco mais aprofundada.... se calhar foi aí que eu tentei também...ler mais (...) sobre a reflexão filosófica (...) porque eu achei que...a reflexão filosófica (...) ajuda-nos muito a perceber muitas coisas...(...) ...como se fosse...uma base estruturante ...(...) ...para (...) a Filosofia e partir daquilo que a Filosofia trata...porque a Filosofia trata de tudo...mesmo que nós pensemos que não...mas a Filosofia trata de tudo...muitos temas até que as pessoas às vezes pensam que não têm nada a ver com a Filosofia...mas eu tenho a certeza que têm....” (S. 17)

“(...) Filosofia não, não...nunca...eu acho que ajuda, não só a mim, mas eu acho que ajuda muito, por exemplo, eu já tenho uma certa bagagem, mas há pessoas que nunca pensaram em certos problemas....(...) E se calhar....se os ajudar a pensar....a lembrar que....existem certos assuntos (...)” (S. 18)

“(...) eu gostei (...) de como decorreram as aulas. Se há necessidade de mudar ou não, eu sinceramente não....(...) Não vejo.....e eu gostei, da maneira que foi dada. (...)” (S. 21)

“(...) eu penso que Filosofia deve ser obrigatória (...) Devem todos experimentar mas depois nem todos vão seguir Filosofia (...) é a minha opinião, mas penso que pelo menos no 10º, 11º ano, a Filosofia deve continuar porque acho que é bastante importante, mesmo para aqueles que podem passar a gostar e que podem até mesmo não gostar, mas de todas as formas, é uma forma diferente de ver as coisas e é uma disciplina (...) .que é essencial como todas as outras.....(...) se calhar incidir mais nos aspetos....de alguns filósofos, talvez...eu gostei de Kant e mesmo dos filósofos mais, dos primórdios.....(...) acho que devia incidir mais nessas coisas.....(...) Da História da Filosofia. Acho que isso atrai mais, mais e depois então falar sobre a Ética e os Valores que hoje cada vez se perdem mais e são os pontos mais importantes (...) e depois então, falar sobre a Retórica e a Argumentação...” (S. 65)

“(...) acho que está bem assim....acho que está bem....” (S. 70)

“Eu acho que isto tem pouco a mudar. (...) Só na (...) parte (...) Da atualidade....falar de coisas mais atuais (...) aqui na Filosofia, acho que há pouco a mudar, também se mudarem muito deixa de ser Filosofia.....” (S. 71)

“Mudar, mudar, não vejo assim alguma coisa que se possa mudar.....(...) acho que as aulas de Filosofia cultivam bastante as pessoas, é bastante importante ter a Filosofia.....” (S. 117)

“Nesta disciplina, penso que não se devia mudar nada.....(...) Continuar como está” (S. 131)

“Até agora, nada, acho que está bem estruturada (...) de uma maneira geral, tanto do 10º como do 11º, acho que as matérias foram bem abordadas.....” (S. 133)

⁵⁷⁶ *Argumentação e Filosofia – Atenas, o palco da retórica e da democracia.*

Por fim, 3 alunos adultos - (S. 4), (S. 20) e (S. 64) – dizem que não sabem que alterações poderiam propor para a disciplina de Filosofia.

8.8.1.4. Sugestões sobre a disciplina de Filosofia – alunos jovens e alunos adultos

Ao analisar comparativamente as respostas dadas pelos dois grupos de alunos, conclui-se o seguinte:

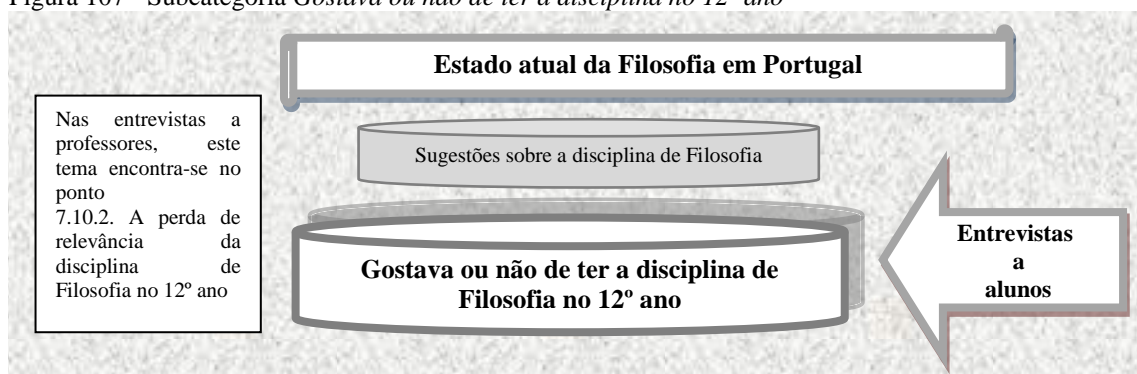
- os temas comuns nos dois grupos, sugerem que a Filosofia seja *leccionada mais cedo*, que se deem *alterações nas aulas, alterações na estrutura da disciplina, alterações nos professores*, que se deva *manter como está*, havendo alunos que *não sabem*;
- no grupo de alunos jovens, surgiu a sugestão na *mudança de mentalidade das pessoas*;
- no grupo de alunos adultos houve quem sugerisse que a Filosofia deva ser *leccionada mais tarde*;
- na proposta de alteração das aulas, os jovens propõem que estas sejam *mais práticas e dinâmicas, mais curtas, no exterior e mais originais*, enquanto os adultos sugerem que sejam *mais leves*;
- na proposta de *alterações na estrutura da disciplina*, as sugestões dos jovens contemplam sugestões: *dar a conhecer filósofos vivos, deixar de ser obrigatória, não contar para a nota, mudar alguns conteúdos, desenvolver certos conteúdos, currículo de um ano, estudo de obras completas, fazer mais pausas, testes com peso menor, atualização da disciplina, obrigatoriedade para todos, currículo de mais anos*;
- as propostas dos adultos sugerem: *alteração nos programas, desaparecimento da disciplina, testes com peso menor e mudança de alguns conteúdos*;
- nas sugestões de *alterações nos professores*, os alunos jovens propõem: *manter os bons professores, alterar métodos e estratégias, motivação e debates*.
- 4 jovens e 3 adultos dizem que *não sabem* que sugestões poderiam dar.

Conclui-se assim que muitas sugestões dos alunos, com algumas adaptações, poderiam ser realizadas. As propostas vão no sentido das aulas serem mais dinâmicas, do conhecimento maior da atividade filosófica atual, da articulação entre os conteúdos programáticos e os problemas e as questões da atualidade. Quanto à proposta da Filosofia ser lecionada mais cedo, apresentada por jovens e adultos, vem de encontro ao que é de facto realizado já em certas escolas privadas, onde se estimula o pensamento reflexivo desde a infância, colocando problemas filosóficos através de linguagem adequada à faixa etária dos alunos.

8.8.2. Gostava ou não de ter Filosofia no 12º ano

Perguntou-se aos alunos se gostariam ou não de ter Filosofia no 12º ano (figura 107). Dado que o desaparecimento do exame do 12º ano da disciplina de Filosofia, condição de acesso para muitas licenciaturas ser ainda recente e ter determinado praticamente o desaparecimento da própria disciplina no 12º ano, perguntava-se aos discentes se gostariam que essa opção ainda fosse possível. Muitos alunos não tinham noção dessa situação de perda da disciplina e pouco tinham a dizer, excetuando alguns monossílabos, enquanto outros desenvolveram o assunto.

Figura 107 - Subcategoria *Gostava ou não de ter a disciplina no 12º ano*



A figura enquadra esta temática na categoria *Estado atual da Filosofia em Portugal*. Este enquadramento deve-se ao facto de ser de facto a situação atual desta disciplina em Portugal que determinou a perda de protagonismo da disciplina no 12º ano e o desaparecimento do exame.

Também neste caso se estabelece o paralelo entre esta parte e o capítulo das entrevistas a professores, apontando-se para o ponto 7.10.2. A perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano.

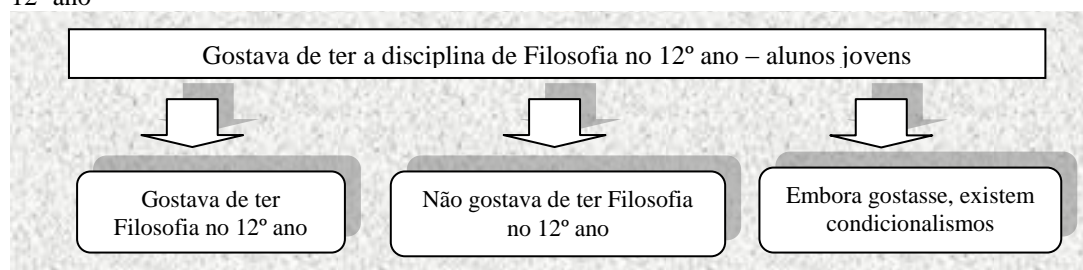
8.8.2.1. Gostava ou não gostava de ter Filosofia no 12º ano – alunos jovens

Quando interrogados se gostavam ou não de ter a disciplina de Filosofia no 12º ano, foram muitos os alunos jovens que se pronunciaram a favor dessa possibilidade. As razões invocadas foram várias, desde a importância da Filosofia, até às preferências por esta disciplina em vez de outras.

Outros discentes salientam que não gostariam de ter esta disciplina no 12º ano, porque acham que tê-la durante dois anos é suficiente e não gostam de Filosofia, ou porque acham que já a estudaram durante dois anos, apesar de gostarem de Filosofia. Outros alunos confessam que preferem ter outras disciplinas.

Outros alunos salientam ainda que, embora gostassem de ter esta disciplina, existem vários condicionalismos: alguns salientam de forma contraditória que gostavam e não gostavam de ter a disciplina no 12º ano; para outros, essa situação teria de depender do horário do professor e há uma aluna que expressa mesmo a impossibilidade desse facto, pois teria de ficar sozinha numa turma, por ser a única pessoa a desejar ter esta disciplina no 12º ano.

Figura 108 – Respostas dos alunos jovens à questão sobre ter ou não a disciplina de Filosofia no 12º ano



A figura 108 ilustra as respostas que alguns jovens deram a esta questão, apresentando-se as contagens no quadro 114, dividindo-se as mesmas entre aqueles que gostavam *de ter Filosofia no 12º ano* (28 alunos), os que *não gostavam de ter Filosofia no 12º ano* (13 alunos) e aqueles que confessam que, *embora gostassem, existem condicionalismos* que os impedem (9 alunos).

Quadro 114 – Unidades de Registo *Gostava de ter a disciplina de Filosofia no 12º ano – alunos jovens*

	Frequência
Gostava de ter Filosofia no 12º ano	28
Não gostava de ter Filosofia no 12º ano	13
Embora gostasse, existem condicionalismos	9

Quanto às respostas dos alunos que gostavam de ter Filosofia no 12º ano, as razões apontadas são várias: uma aluna diz que é a sua disciplina preferida e por isso gostava de a continuar a ter; outra aluna destaca a existência de disciplinas de que não gosta muito, o que não é o caso da Filosofia e por isso, deveria continuar a existir; outra discente (S. 54) salienta a importância que a Filosofia tem na formação dos alunos;

Outra aluna (S. 135) desenvolve a ideia da vastidão dos temas filosóficos e da sua importância que lhe parece fulcral para a formação dos alunos.

Gostava de ter Filosofia no 12º ano – alunos jovens

“Eu gostava de ter Filosofia no 12º ano (...) de continuar (...)” (S. 28)

“Eu não me importaria. (...) eu própria não me importaria, porque (...) é das minhas preferidas, mas...sim, acho que era de ter...” (S. 29)

“(...) há outras disciplinas que nós não gostamos. Desta gostamos, por isso (...) era um incentivo, para o ano. Por isso, eu acho que não devia acabar para o ano.....que eu gosto...” (S. 42)

“Sim, era interessante ter para o ano. Porque.....se a gente for a ver bem, Filosofia, Filosofia é para a vida toda (...)” (S. 45)

“Exato. É uma disciplina importante. Conta para a nossa formação na mesma, a formação do 12º ano” (S. 54)

“(...) Estou melhor a Filosofia que a algumas disciplinas (...) Se trocasse por Psicologia, por exemplo, já era bom...” (S. 79)

“Gostava. (...) Se tirasse outra aula também.....” (S. 84)

“(...) acho que não era mau continuar, porque sempre mais coisas a estudar, há sempre mais coisas a saber.....há imensas questões filosóficas que se pode estudar e (...) ao contrário das outras disciplinas em que a matéria pode acabar ali, eu acho que na Filosofia não há esse problema nem vai haver.....” (S. 86)

“Gostava. (...) Gostava muito de ter Filosofia para o ano” (S. 88).

“Acho que devia haver no 12º.....acho que devia haver nos três anos, não fazia mal nenhum” (S. 92).

“Eu tive muita pena de acabar (...) gostava imenso desta disciplina....por acaso gostava muito.....” (S. 108)

“Gostava. (...) acho que devia ser uma disciplina que podia ter essa continuidade, porque os temas da Filosofia são tão vastos que não se esgotam naqueles dois anos. (...) ajudam-nos tanto a crescer e a desenvolver enquanto pessoas e enquanto agentes críticos e agentes que podem mudar esta sociedade (...) Gostava. Eu gostava” (S. 135).

Já outros alunos jovens confessam que não gostariam de ter Filosofia no 12º ano, justificando que o estudo desta disciplina durante dois anos foi suficiente, não sentindo necessidade de maiores desenvolvimentos.

Muitos destes alunos não têm má imagem da Filosofia e reconhecem-lhe importância, mas não querem continuar a tê-la, porque acham que o tempo de estudo que tiveram já foi suficiente.

Outra aluna reforça que, embora respeite muito a disciplina, os professores e quem gosta dela, confessa que não é para si. Outro aluno também diz que está desejoso de se ver livre desta disciplina. Uma aluna destaca outras possibilidades de opção e diz que lhe agrada muito mais ter Psicologia, que considera mais fácil.

Não gostava de ter Filosofia no 12º ano – alunos jovens

“Não, para o ano não (...) Não...porque depois também era muita carga (...)” (S. 35)

“(...) assim estaríamos a sobrecarregar-nos porque para o ano, no 12º, temos exames e isso, acho, eu preferia não ter mais um ano de Filosofia, acho que assim está bom...” (S. 40)

“(...) Acho que ficar assim como está já é bom.....” (S. 44)

“(...) Sinceramente não (...) dois anos servem para perceber bem e estudar bem (...) a Filosofia (...)” (S. 54)

Não gostava de ter Filosofia no 12º ano – alunos jovens

“Não. (...) Gosto, na (...) medida em que acho interessante, mas não era uma coisa assim a que eu me debruçaria assim a 100 por cento, assim estar mesmo dedicada naquilo. É uma coisa assim que eu aprecio, aprecio as pessoas que...que gostam, que estudam, que ensinam, mas não para mim” (S. 58).

“ (...) não...(...)Acho que os dois anos chegaram (...)” (S. 60)

“Não. (...) Filosofia para mim, já chega” (S. 76).

“(...) Não...(...) são muitas disciplinas (...) para o ano já vou estar no 12º (...) Não sei explicar, não é uma coisa (...) que eu quisesse muito, mas também, se tivesse não teria problemas...(...) Mas se for eu escolher, acho que não, não quero” (S. 80).

“Não, eu acho que está bem como está nestes dois anos (...) no 12º ano estamos sobrecarregados de disciplinas, acho que ter mais um ano ficava mal, mas estes dois anos dá gozo. Todos nós devemos aprender um pouco sobre tudo para aumentar a nossa cultura geral. (...)” (S. 115)

“Não. Não gostava (...) estou desejando de me livrar dela.....” (S. 122)

“Não (...) Eu prefiro Psicologia. (...) são coisas mais fáceis, são coisas mais.....do dia a dia, acho que são coisas que têm.....mais lógica, nós estudamos um bocadinho e acabamos por chegar a conclusões mais rapidamente (...) do que....com a Filosofia, que a Filosofia anda ali muito à volta.....” (S. 127)

Outros alunos confessam que, embora gostassem de ter Filosofia durante mais um ano, há condicionalismos que impedem essa concretização.

Embora gostasse de ter Filosofia no 12º ano, existem condicionalismos

“Gostava e não gostava.....acho que dois anos de Filosofia são suficientes (...) mas se fosse com o mesmo professor talvez não me importasse de....de continuar (...) acho que....muita gente gostaria de continuar (...)” (S. 56)

“(...) a carga horária já é muito pesada e era complicado conciliar tantas disciplinas...mas não por ser Filosofia em si, é por ser mais uma disciplina, se calhar se não tivéssemos (...) Área de Projeto, eu acho que devíamos continuar a ter Filosofia” (S. 59).

“Não me importava. Por um lado sim, por outro não. Por um lado, gosto da disciplina (...) mas eu não me importava de ter para o ano” (S. 82)

“(...) depende da carga horária. E do professor também. Deste professor, não me importava de ter, de outros professores, não sei, depende do método de ensino” (S. 83).

“Pessoalmente não digo que não....gostar, não (...) gostava...já são muitas....mas é uma disciplina que gostava de voltar, (...) ou (...) num curso daqui a uns anos (...) gostava....é sempre, sempre importante” (S. 90).

“Uma continuidade? Não me importava, mas.....também assim uma prioridade, Filosofia, não sei se queria também...” (S. 91).

“Este ano....gostava e não gostava. Eu tenho Sociologia, mas se for comparar com Filosofia, é um bocadinho mais fácil. Mas (...) eu gostava” (S. 118).

“(...) não sei até que ponto....porque é positiva a disciplina, porém também (...) não é propriamente fácil em si (...) não me importava de ter para o ano” (S. 124).

“(...) gostava, mas não é obrigatório. Como não é obrigatório, não vou ser a única da turma a escolher porque nunca dá para ficar sozinha e vou ser integrada noutra turma. (...) mas eu gostava imenso de ter” (S. 126).

Uma aluna (S. 56) diz que não se importava de continuar a ter Filosofia, se o professor fosse o mesmo. Muitos desses impedimentos prendem-se com a entrada na universidade e a necessidade de se dedicarem a outras disciplinas que são mais específicas das suas áreas de estudo: uma aluna (S. 59) aponta a carga horária que já é elevada e ficaria ainda maior, caso tivessem mais uma disciplina. Outra aluna (S. 126) confessa que, embora gostasse muito de ter Filosofia no 12º ano, como a disciplina não é obrigatória, não sente necessidade de a ter.

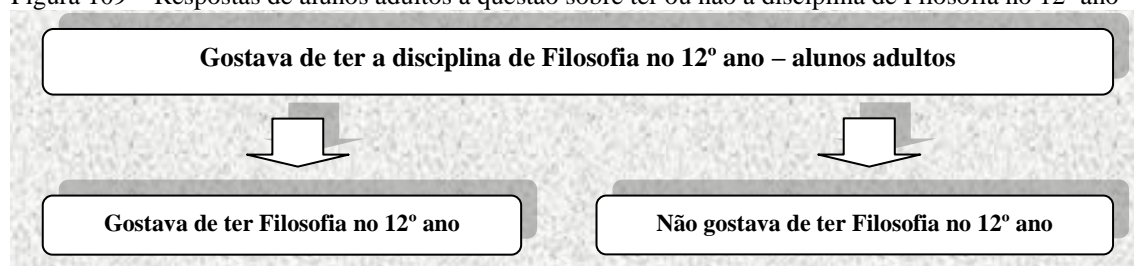
Das respostas destes alunos e dos outros que responderam a esta questão, chega-se à conclusão que não estão muito informados sobre o facto de não haver efetivamente turmas de Filosofia do 12º ano na maior parte das escolas e do protagonismo que a disciplina perdeu.

8.8.2.2. Gostava ou não de ter Filosofia no 12º ano – alunos adultos

Quanto questionados sobre a hipotética possibilidade de ter Filosofia no 12º ano, muitos alunos adultos responderam que gostariam de continuar a ter esta disciplina.

A figura 109 ilustra as duas subdivisões a esta questão, relativamente ao facto de gostarem ou não de ter Filosofia no 12º ano. Neste caso, os alunos responderam apenas sim ou não, não contemplando outras possibilidades, como foi o caso dos jovens.

Figura 109 – Respostas de alunos adultos à questão sobre ter ou não a disciplina de Filosofia no 12º ano



Da observação do quadro seguinte, constata-se que 12 alunos adultos responderam que sim e apenas 1 aluno respondeu que não.

Quadro 115 - Gostava de ter a disciplina de Filosofia no 12º ano – alunos adultos

	Frequência
Gostava de ter Filosofia no 12º ano	12
Não gostava de ter Filosofia no 12º ano	1

As respostas que os alunos apontam para justificar o gosto em estudar Filosofia no 12º ano, prendem-se com: a importância desta disciplina para a formação e o conhecimento; e o gosto pessoal que a disciplina de opção fosse esta.

Outra aluna destaca que, embora gostasse de ter outra vez Filosofia, já a teve durante dois anos, facto que considera razoável; já outra discente diz que descobriu há pouco que a disciplina de Filosofia não existia no 12º ano; por fim, outra aluna diz que preferia ter Filosofia a ter Psicologia.

Gostava de ter Filosofia no 12º ano – alunos adultos

“Para a formação das pessoas... (...) É importante, sim. (...) não só saber (...) como pensar.... Estivemos a estudar....as...falácias e isso tudo...falamos (...) da...argumentação (...) eu acho que na nossa ação do dia a dia é muito importante (...) Qualquer pessoa precisa (...) de saber argumentar....falar...no dia a dia...” (S. 9)

“(...) no 12º não vou ter Filosofia... porque eu gostava de continuar a ter....(...) No 12º eu gostava que a disciplina opcional fosse a Filosofia (...)” (S. 10)

“(...) até tive pena (...) de no 12º não ter a disciplina (...) de Filosofia... porque (...) eu gostava de ter seguido....(...) Sim, sim, sim. Seria uma continuação (...)” (S. 17)

“(...) pelo menos, se não fosse obrigatória no 12º, mas que fosse também parte de uma opção....(...) Suponhamos que eu queria seguir a nível universitário Filosofia....eu tinha um hiato de um ano....(...) Ou Direito, que tem Filosofia também.....e tinha ali uma quebra de um ano....(...) Pelo menos como opção....” (S. 19)

“(...) não me importava de ter tido. Sinceramente, eu não me importava de ter tido Filosofia. Mas dois anos, sim (...) é uma boa média. Só um ano (...) não era suficiente (...)” (S. 21)

“Eu pensei que até tínhamos no 12º....só me disseram agora há pouco que não tínhamos no 12º....pensei que tínhamos 3 anos.....e devem manter.....” (S. 70)

“Eu até prefiro mais Filosofia que Psicologia. Porque a Psicologia (...) é diferente, é mais objetiva, e eu sempre prefiri mais a Filosofia do que a Psicologia” (S. 131).

“Gostava. Não me importava. (...)” S. 136)

Dois alunos salientam que talvez lhes agradasse ter esta disciplina, embora com outras temáticas:

“Talvez, com outras matérias.....” (S. 133)

“Temas sobre....sobre o mundo...temas sobre (...) as pessoas...porque é que as pessoas agiam daquela maneira, porque é que as coisas não podiam ser de outra maneira, ao contrário daquilo que estavam a ser feitas naquele momento (...) e às vezes isso revoltava-me um bocado (...) e...recordo-me que na adolescência, e porque também era um fase um bocado conturbada (...) na nossa cabeça nessa altura, questionamos tudo e mais alguma coisa (...) é um bocado complexo....e eu hoje sou adulto (...) e sei ver isso (...) mas (...) eu sempre questioneei....muitas coisas....e (...) a Filosofia nesse sentido...servia para (...) me ensinar (...) a pensar, a entender (...) muitas dessas coisas....” (S. 17)

Para um aluno, seria interessante que esta disciplina fosse avaliada através de trabalhos de pesquisa que se relacionassem com as temáticas tratadas:

“Sim...se não fosse tanta.....objetiva....(...) Acho que era giro. Era giro as pessoas (...) para aprenderem a gostar de Filosofia, e também acho que ajuda. Era mesmo esse género de trabalho em que a professora dava uma matéria, por exemplo, e depois tinha de se fazer um trabalho sobre essa matéria, mas pesquisando diferentes posições de um tema ou.....e integrando a matéria nesse trabalho....acho que era mais fácil.....(...) E mais apelativo para os alunos. Porque é preciso ver que geralmente o maior número de alunos que há são jovens, não são como a minha turma (...) que são tudo pais, todos trabalhadores....(...) acho que para os jovens era mais cativante. (...) enquanto a gente fazia trabalhos, os meus colegas estavam muito atentos àquilo que faziam, depois sabiam tudo na ponta da língua.....” (S. 89)

Um adulto gostava que as temáticas da disciplina de Filosofia fossem melhor difundidas para ajudar a desfazer os preconceitos e as ideias erradas que existem:

“Essa pergunta é complicada (...) só a divulgação dos temas. (...) as pessoas, se soubessem quais são os temas (...) não ficavam tão avessas à disciplina. Porque penso que é isso (...) isto não morde, as pessoas têm de ter mais à vontade (...) não ter problemas de falar, mesmo que digam.....mesmo que se enganem, que as coisas não saiam bem, pois estamos cá é para melhorar, mas as pessoas têm (...) uma ideia errada da Filosofia, e isso devia ser mudado.....” (S. 130)

A única aluna adulta que confessa que não gostava de ter tido a disciplina de Filosofia no 12º ano, diz que esse devia ser um ano de divertimento e por isso a carga horária teria de ser menor:

“Não! Acho que o 12º ano é o último ano da escola, para além da universidade (...) e deveria ser um ano da desbunda (...)” (S. 1)

8.8.2.3. Gostava ou não de ter Filosofia no 12º ano – alunos jovens e alunos adultos

A análise comparativa das respostas dos alunos jovens e dos alunos adultos permite concluir o seguinte:

- há alunos que mal responderam a esta questão ou não a entenderam;
- daqueles que responderam afirmativamente, foram 28 jovens e 12 adultos;
- dos que responderam negativamente, foram 13 jovens e 1 adulto.
- há alunos jovens que referem a existência de condicionalismos que impedem a frequência desta disciplina no 12º ano, tais como a carga horária, a existência de outras possibilidades de opção e o facto de já terem estudado Filosofia durante dois anos letivos;
- tal como sucedeu no caso dos jovens, também os adultos têm pouca informação sobre o que se passa realmente com a disciplina de Filosofia no 12º ano.

Das respostas dadas pelos alunos, conclui-se que a maior parte considera a possibilidade de ter Filosofia no 12º ano como um facto que não lhes desagrade; alguns alunos continuam a apontar a importância da Filosofia na formação, no desenvolvimento de competências e na valorização do conhecimento; outros ainda salientam com tristeza os preconceitos que rodeiam esta área disciplinar e que são completamente injustificados.

Síntese do capítulo

Neste capítulo trataram-se as respostas dos alunos que foram entrevistados (jovens e adultos) sobre as temáticas que se enquadram nas categorias principais desta tese. As vozes dos alunos sobre as aulas de Filosofia, o currículo, os professores e os manuais enquadram-se em múltiplas perspetivas, sendo resultantes de experiências díspares, relatando essa diversidade através das experiências com o professor, com o manual, com as aulas de Filosofia e também com a própria disciplina de Filosofia. As respostas

foram integradas nas categorias, agrupadas em subcategorias e unidades de registo. Em cada ponto, fez-se a análise aos dois grupos de alunos em separado (os jovens e os adultos), acrescentando-se sempre, no final, a síntese das respostas obtidas nas entrevistas aos dois grupos. Assim, as entrevistas a alunos forneceram muito e diverso material para consulta, análise, reflexão e conhecimento sobre a diversidade de olhares, experiências e perspetivas. A integração das respostas obtidas nas categorias (cf., quadro 4 do Anexo 24) permite apreender essa diversidade e riqueza, destacando as principais respostas.

A importância, pluralidade e riqueza das respostas obtidas permite chegar a muitas conclusões: vários alunos manifestam interesse e motivação pelos assuntos que são tratados na disciplina de Filosofia, considerando que se relacionam com a vida e os problemas com que se defrontam, outros destacam as diferenças entre o que ouvem dizer sobre esta disciplina e o que constataram quando a frequentaram, concluindo como a ideia geral negativa a que por vezes esta anda associada, é injusta e prejudica alunos e professores. Os alunos encontram atualidade e utilidade no estudo da Filosofia e de alguns conteúdos temáticos, reconhecendo que se aplicam à realidade e aos contextos que os rodeiam. Os alunos reconhecem utilidade nos manuais, utilizando-os para estudarem ou se prepararem para os testes ou clarificarem as dúvidas, mas esse uso depende muito da atitude do professor e da opinião que este transmite sobre os manuais. Quando inquiridos sobre os valores sociais, os da sociedade e os seus, grande parte dos alunos demarcou-se nas suas opiniões quanto ao que apreendia como sendo os valores sociais, acentuando assim as diferenças entre os valores que via nos outros ou na sociedade em geral, e que andavam associados ao pragmatismo, consumismo e utilitarismo, e aqueles que reconheciam como seus, relacionados com os sentimentos, a moralidade, a honestidade e a justiça.

Por fim, considera-se que os alunos inquiridos, na sua heterogeneidade, dado serem uns jovens e outros adultos, manifestaram no geral, grande maturidade e responsabilidade nas suas respostas, por vezes acentuando pormenores e relatando situações que se relacionavam com os assuntos que estavam em debate.

CONCLUSÃO

1. Considerações finais

Em função dos objetivos desta investigação, das dimensões que nos propusemos estudar e das suas componentes, enquadrou-se o ensino da Filosofia com um olhar deliberadamente dentro do paradigma do consenso, tentando analisar e interpretar as “leis gerais” que regem o ensino da Filosofia no ensino secundário e questionando a sua capacidade de transmitir preparação para os valores sociais, o conhecimento e a cidadania aos alunos.

Na revisão da literatura, encontram-se autores que destacam a importante preparação que, ao nível desses conceitos, revelam os contributos da Filosofia e da formação filosófica (Medeiros: 2002, 2005, 2010; Patrício: 1993, 2010; Ribeiro Dias: 2009, 2010; Boavida: 1991, 2010; Luís de Araújo: 2010). A Sociologia da Educação tem contribuído para questionar as posições dos atores (professores e alunos) nas suas práticas e representações, bem como os métodos e os conteúdos do ensino, permitindo aqui aplicar as teorias e conceitos dessa área à especificidade do ensino da Filosofia.

Delinearam-se as etapas deste estudo, desde a recolha nas fontes documentais fundamentais, elaboraram-se grelhas de análise, guiões de entrevista que foram submetidos a uma análise de conteúdo, aplicadas em etapas distintas mas articuladas entre si.

Na parte empírica, dentro de um paradigma mais atual da sociologia da educação alicerçamos a fundamentação e pressupostos iniciais num enquadramento por categorias principais, quer na análise qualitativa dos manuais, quer nas entrevistas e tentámos verificar a articulação entre Conhecimento, Valores Sociais e Cidadania, concluindo-se que o Programa de Filosofia do Ensino Secundário se encontra direcionado para a transmissão destes Valores: em primeiro lugar, de forma transversal na sua totalidade, dado que esses conceitos enformam o programa nas suas intenções, objetivos, conteúdos e competências a desenvolver na disciplina de Filosofia, estando previstos e integrados no seu todo; em segundo lugar, de forma direta, através dos conteúdos nos diversos capítulos do Programa, onde se encontra de forma mais específica, relacionado com a Cidadania (capítulos II, III e V do Programa de Filosofia), os Valores Sociais (Capítulo II do Programa de Filosofia) e o Conhecimento (capítulo IV do Programa de Filosofia).

Da análise documental aos manuais de Filosofia, verificou-se que todos eles contemplam a maior parte dos conteúdos do Programa, havendo exceções quanto aos temas em opção, que alguns manuais não contemplam em parte ou na totalidade; na generalidade, os conceitos presentes (Cidadania, Valores e Conhecimento) encontram-se presentes e enquadrados nos temas programáticos, nos manuais que foram analisados.

2. Considerações transversais sobre os Estudos realizados

Nos resultados do tratamento qualitativo das entrevistas, salientam-se unidades de registo que se cruzam com conceitos e autores apresentados na parte teórica, concluindo-se que esse conhecimento se completa de forma muito mais rica, através das dimensões, teórica e prática, podendo fazer-se alguma triangulação. Os estudos realizados permitiram conhecer melhor, quer os recursos existentes, que são adotados e utilizados (os manuais), quer os atores envolvidos em todo este processo (os professores e os alunos). Os conceitos principais desta tese foram enquadrados e articulados com os estudos realizados (cf. quadro 1 do anexo 24, sobre *inserção dos conceitos nos estudos realizados* e quadro 1 do Anexo 20, sobre o *enquadramento das categorias propostas na análise documental dos manuais*). A comparação entre as respostas dos professores (cf. quadro 3 do Anexo 24, sobre *Categorias e subcategorias nas entrevistas a professores*) e dos alunos (cf. quadro 4 do Anexo 24, sobre *Categorias, temas e subtemas – síntese das entrevistas a alunos*) é significativa, permitindo auscultar diferentes olhares dos atores intervenientes, professores e alunos, sobre os assuntos que são comuns (cf. quadro 2 do anexo 24, sobre categorias e subcategorias que se articulam nas entrevistas a professores e a alunos).

A análise qualitativa das entrevistas a professores e a alunos forneceu-nos vários elementos que permitem concluir que o currículo da disciplina de Filosofia pretende preparar os alunos para a Cidadania, contribuindo com os conteúdos específicos e o desenvolvimento de competências propiciadoras de atitudes cívicas e éticas, alicerçado por metodologias ativas e diversificadas, por parte dos professores, sendo em parte reconhecido pelos alunos, como passível de repensar atitudes e comportamentos e desenvolver capacidades críticas e reflexivas sobre o mundo, a existência humana e os problemas concretos, embora estes lhe atribuam graus de importância muito variados.

As conclusões obtidas da análise às entrevistas a professores e a alunos vêm ao encontro do postulado da sociologia da experiência em Dubet (1996), já que os professores se reconhecem nos efeitos que as suas experiências provocam e os alunos se posicionam em muitas respostas face à turma a que pertencem, realçando-se em todos os casos a dimensão da experiência escolar, boa ou má, segundo o papel do professor. Realça-se a enorme heterogeneidade com uns e outros se veem. Assim, há docentes que consideram que o papel da Filosofia é importante para ajudar a superar alguns preconceitos dos alunos e também como atitude de Cidadania. Também se considera possível conjugar a formação para valores sociais com o programa de Filosofia, desenvolvendo-se temas como a liberdade, questionando os valores e refletindo acerca deles. O professor de Filosofia é referido pelos inquiridos como podendo constituir uma referência para os alunos, de acordo com a sua atuação e enquadramento dos seus conhecimentos e experiências a que atribuem um significado importante na construção dos saberes escolares. As *Experiências gratificantes* referidas pelos docentes são uma forma de exercer ou de reconhecer a cidadania, através das suas práticas profissionais e do recurso a experiências consideradas exemplares, ou cumulativas e significativas. Já os alunos destacam *O papel e a importância do professor*, constituindo as memórias da atuação dos professores e das situações ocorridas nas aulas de Filosofia, assim como a própria continuidade dos docentes nos dois anos em que esta disciplina é lecionada, exemplos de modelos de cidadania (ou não) por parte dos alunos.

Há professores que destacam a extrema importância da Filosofia na preparação para a Cidadania, assegurando que esta disciplina tem papel preponderante, exemplificando com os conteúdos programáticos ao nível da ética, dos valores políticos, da argumentação e da Filosofia na Cidade, que apontam para esta temática e consideram que a Cidadania já se encontra implicada na atitude dos professores enquanto profissionais, sendo a aprendizagem, o conhecimento e a boa preparação em qualquer disciplina, já uma forma de cidadania. As questões colocadas aos alunos sob a forma de listagem para que escolhessem as mais relacionadas com a cidadania, levaram os jovens e adultos a coincidir nas respostas ou a aproximarem-se muito, enquadrando a ideia de cidadania como fundamental nos deveres e direitos, associando-a ao respeito e à responsabilidade. Quanto às experiências em várias escolas, os professores confessam que, nem sempre os meios mais carenciados economicamente significam menos apreço face à Filosofia, verificando-se até o contrário; por um lado, os professores relatam a

diversidade, a riqueza e a pluralidade das experiências vividas e que os enriquecem enquanto profissionais e enquanto pessoas, e pelo outro, os custos da insegurança profissional que podem ser demasiado altos e sacrificar o equilíbrio pessoal, afetivo, económico e profissional.

A subcategoria *Opinião que os professores consideram que os alunos têm da disciplina*, resultante das declarações dos professores e articula-se com a *Definição da disciplina de Filosofia*, dada pelos alunos, que a definiram de muitas e diversas formas; em comum entre os jovens e os adultos, apenas se encontrando as seguintes: *Importante*; *Interessante*; *Enriquecedora*; e *Complexa*. Ao contar as suas *Experiências na disciplina de Filosofia* (diferenciando entre *Experiências da disciplina em geral*, *Experiências da disciplina no 10º ano* e *Experiências da disciplina no 11º ano*) e confessando se houve ou não *Mudanças devido ao estudo de Filosofia*, alguns alunos consideram que *sim*, outros que *não*, outros destacam como *a Filosofia despertou para outros conhecimentos*, outros lembram que *outras disciplinas também contribuem para que as pessoas mudem e se transformem*; outros consideram que *se não tivessem estudado Filosofia*, as mudanças *eram mais difíceis*; outros dizem que *não sabem*; para outros alunos ainda, tendo estudado ou não Filosofia, as mudanças *davam-se na mesma*. Em todos estes casos, constata-se a existência de olhares muito heterogéneos sobre o papel da Filosofia.

Os professores acentuaram que, apesar da desmotivação e desinteresse dos alunos pela Filosofia, cabe aos docentes a mudança, através das suas aulas, empenhando-se em mudar essa imagem, o que pode ser possível, de acordo com alguns deles, que assistiram a mudanças de opinião dos alunos sobre a Filosofia, tendo-os acompanhado ao longo do ano letivo ou no decorrer dos dois anos de estudo desta disciplina. As opiniões sobre a Filosofia são muito influenciadas pela sociedade em que se vive e pelos meios de comunicação. Muitos professores consideram que são a Ética e os Valores a parte mais apelativa da Filosofia para os alunos do 10º ano; no 11º ano, apontam-se dificuldades em alguns conteúdos como a Lógica, o Conhecimento e a Epistemologia; salienta-se que a Lógica desenvolve o raciocínio abstrato e o tema de opção *A Filosofia na Cidade* prepara para a Cidadania.

Os docentes pronunciam-se sobre os manuais escolares, reconhecendo a impossibilidade de consenso acerca deste assunto: havendo aqueles que não os utilizam porque não concordam com eles, ou acham que não são claros, ou criticam os textos, as

explicações, os autores ou o preço; para outros, um bom manual deve ser claro, ter boa organização, atividades complementares e textos que sejam adequados aos alunos; outros ainda, dizem que atualmente os manuais são melhores do que há alguns anos atrás. Na generalidade, os professores que utilizam o manual nas aulas, fazem-no com documentos complementares, grande parte considerando que, mesmo que não gostem do manual adotado, existem razões éticas para o utilizar, e são essas que predominam.

Quanto aos manuais analisados na parte documental desta investigação, os professores tecem considerações sobre todos eles, havendo maior número de opiniões acerca do *manual A do 10º ano*, com considerações que são sobretudo positivas, apontando-lhe a clareza, simplicidade e apresentação dos assuntos, mas também negativas, acentuando os conceitos e a linguagem, havendo uma docente que considera a linguagem discriminatória em termos de género; crítica semelhante foi feita por um grupo de alunas adultas. Quanto ao *manual B do 10º ano*, as críticas dos docentes são sobretudo negativas, devido à densidade e ao grande volume de informação. Menos professores se pronunciaram sobre os *manuals C e D do 10º ano*, com comentários pouco positivos.

O *manual A do 11º ano* é objeto de análise dos docentes que lhe apontam aspetos positivos como a clareza, a familiaridade e o gosto, e negativos, como a falta de textos e de explicitação dos conteúdos; o *manual B do 11º ano* foi elogiado por alguns professores que o consideram claro, fácil e simples, declarando estar já habituados a trabalhar com ele; também este manual foi criticado, embora em menor grau, pela escolha dos textos e pelas explicações, havendo que lhe apontasse erros científicos. Sobre o *manual C* e o *manual D*, ambos do 11º ano, os professores pouco disseram, embora conheçam autores (um coautor do manual C do 11º ano é muito referido e elogiado, e os autores do manual D do 11º ano são também conhecidos dos inquiridos, assim como as versões anteriores deste manual).

Os alunos também fizeram considerações sobre os manuais, embora as suas reflexões tenham incidido quase exclusivamente naqueles que conheceram e utilizaram ou não utilizaram pelas mais variadas razões, prendendo-se quase sempre com as decisões a esse respeito que foram tomadas pelos professores que tiveram; os manuais do 10º ano que foram mencionados e que são comuns a professores e a alunos são: *Manual A do 10º ano - Um outro olhar sobre o Mundo* e *Manual B do 10º ano – Razão e Diálogo* e *Manual D do 10º ano – Ática*; quanto aos manuais do 11º ano, que foram referidos por professores e por alunos, são: *Manual A do 11º ano - Contextos 11* e *Manual B do 11º*

ano - 705 Azul 11º ano; há alunos que comparam os manuais do 10º e do 11º ano que tiveram, destacando aspetos de uns e de outros, e por vezes confundindo-os.

Também a análise documental dos manuais contemplou a forma como os manuais dos dois anos letivos apresentam a função da Filosofia no Ensino Secundário atual. Nos manuais do 10º ano, sendo disciplina de iniciação, a Filosofia é apresentada como disciplina para pensar, refletir, questionar e problematizar, através do desenvolvimento da reflexão filosófica e das áreas de estudo da Axiologia, Ética, Estética e Filosofia da Religião. Nos manuais do 11º ano, a Filosofia já se apresenta como disciplina de continuidade, surgindo reflexões, questionamentos e problematizações mais relacionados com as áreas de estudo que se enquadram no Programa do 11º ano: Lógica, Epistemologia e Gnoseologia.

Conclui-se assim que os manuais são auxiliares muito úteis para os alunos, caso essa utilização seja conjunta com outros documentos e/ou pesquisas, para propiciar a reflexão livre e abrangente sobre os assuntos tratados. Devido à multiplicidade de informação atual e a velocidade a que surgem novos conhecimentos, alunos e professores devem acrescentar aos manuais outras fontes e elementos de estudo no enquadramento dos assuntos.

Alguns manuais apresentam aspetos mais deficitários em alguns assuntos, desenvolvendo outros de forma muito mais completa e desenvolvida. Constata-se ainda que manuais com grande desenvolvimento e multiplicidade de teorias, ideias e autores, podem não ser adequados para os alunos, pois os confundem, distraem e dificultam na atenção e na apreensão dos conceitos, não cumprindo um dos objetivos primordiais de um bom manual, que consiste na clareza na apresentação dos conhecimentos.

As respostas dos professores e dos alunos sobre os valores da sociedade contemporânea vão ao encontro da visão de vários autores, onde se constata a clara oposição entre as teorias dos filósofos sobre os valores que seriam desejáveis, a diversidade de valores sociais e a sua predominância numa sociedade cada vez mais pragmática e consumista, onde os valores éticos e as atitudes cívicas são colocados em segundo plano; os professores e os alunos também confirmam esta ambivalência entre valores ideais e reais, enquadrando os valores que reconhecem na sociedade contemporânea e nos jovens com os valores sociais apresentados no Programa de Filosofia, nos Manuais e que se refletem nas aulas e no sentido, significado e experiências que delas derivam.

Há docentes que salientam a falsa ideia de liberdade que alguns alunos apresentam, destacando que enquanto os alunos jovens valorizam a liberdade, os mais velhos privilegiam a responsabilidade, destacando a importância da salvaguarda das aparências para os jovens. Outros docentes veem nos discentes um predomínio dos valores materiais e os preconceitos para outras etnias, que encontram em certos alunos. Verificam-se, no entanto, muitas semelhanças entre os valores sociais referidos por professores e por alunos e aqueles que são apresentados pelos autores: o individualismo, os valores materiais e a solidariedade dos jovens associados à dimensão convivial e no caso dos alunos mais velhos, os valores ligados ao materialismo e ao individualismo (Pais: 1998); o enfraquecimento e a desestruturação de ideologias e de grandes lutas nas gerações mais jovens, com maior valorização do consumismo e perda de significado da ética ligada ao dever (Pais: 1998); a predominância de valores imediatistas, hedonistas e consumistas nos jovens atuais, cabendo à sociedade, à escola e à família revalorizar o respeito, o esforço, a admiração e o exemplo (Camps: 2008).

Os professores descrevem os seus projetos na escola, que se enquadram com os valores sociais, já que são atividades que respeitam ao interesse e à motivação dos alunos para determinadas tarefas, à melhoria das suas próprias vidas, a maior conhecimento e facilitação de aprendizagens e a estabelecer contactos com as famílias dos alunos, pedindo a sua colaboração nas aprendizagens propostas. No mesmo sentido, também outros professores realçaram a importância da aprendizagem por projetos no ponto relativo a *Projetos dos professores de Filosofia na escola*, salientam o significado de que se podem revestir os projetos bem sucedidos, ultrapassando as expectativas iniciais e constituindo-se como verdadeiros focos de interesse, empenho e motivação, destacando-se os seguintes: *Consultoria e Prática Filosófica*; *Clube das Artes*; *Projetos de Teatro nas Escolas*; *Gabinete de Apoio ao Adolescente*. Esse aspeto também é realçado por Perrenoud (2003, 1995) e por Damon (2009), já que os projetos ajudam a construir competências, propiciando novas e frutíferas aprendizagens, preparando os alunos para viver em comunidade e alicerçando a formação e o trabalho do professor, no aperfeiçoamento de regras éticas e da consecução dos objetivos a atingir junto dos alunos, de forma a constituir uma prática que seja mais justa e equilibrada.

Os valores sociais comuns a professores e a alunos, destacando que os professores se referem aos valores dos alunos e os alunos aos seus próprios valores e aos que encontram à sua volta, estabelecendo-se um paralelo entre as designações: nos professores, *Amizade*, e nos alunos, *Valores sentimentais* e *Valores relacionais*; nos professores, *Filosofia e Valores* e *Formação e Ética* e nos alunos, *Papel da Filosofia*; nos professores, *Conhecimento*, e nos alunos, *Conhecimento e informação*; nos professores, *Liberdade* e nos alunos, *Valores morais*; os professores destacam *Crise de valores*, *Aparências* e *Necessidade de referências* quando se referem aos jovens, enquanto alguns alunos adultos salientam a sua própria visão dos jovens e *Individualismo*; há alunos jovens que sugerem *Valores que seriam desejáveis* e destacam a *Diversidade dos valores* que existe na sociedade.

Os recursos que os professores utilizam nas aulas podem ser aproveitados a partir dos manuais, dado que estes apresentam, em geral, sugestões de exercícios, propostas de trabalho, consultas bibliográficas, visionamento de filmes, podendo propiciar e desenvolver aprendizagens dos alunos através da forma como se encontram estruturados. A utilização de técnicas, metodologias e recursos diversificados pode ser uma mais-valia, dizem alguns docentes, considerando em geral, que a diversificação de estratégias e metodologias conduzem à capacidade de envolver, interessar e motivar os alunos. A dimensão prática é destacada, considerando-se que as técnicas ativas e as pedagogias diferenciadas permitem abranger todos os alunos, atendendo às suas especificidades. A importância das experiências dos professores é reforçada na adaptação e diversificação de técnicas e metodologias, denotando preocupação com a melhoria deste processo, no sentido de motivar os alunos, de os transformar e desenvolver neles capacidades e competências cognitivas e abstratas; as experiências relatadas denotam a preocupação em chegar aos alunos, atendendo as particularidades de todos eles, utilizando metodologias diversificadas, fomentando o diálogo, colocando questões filosóficas, revalorizando a pedagogia socrática, levando os alunos à reflexão e à autonomia, implementando mecanismos dinâmicos na sala de aula, desenvolvendo técnicas de expressão e comunicação propiciadoras desse processo, não esquecendo a importância do rigor nos conteúdos e na linguagem, que deve estar presente em todo o processo educativo, sejam quais forem as metodologias utilizadas. Uma experiência desenvolvida nas aulas de um professor em que são os alunos a pesquisar, preparar e apresentar as aulas, foi relatada pelo próprio e por alguns alunos seus que contaram

como se processam as aulas, considerando que, apesar das dificuldades, das inibições e dos receios, se trata de uma experiência que, no geral, é bem sucedida, contribuindo para o desenvolvimento de competências de autonomia, responsabilidade e desenvolvimento cognitivo. Uma professora entrevistada, no ponto referente às *Técnicas e recursos pedagógicos*, aborda a utilização recente que tem feito da metodologia por competências e da pedagogia diferenciada, salientando como as mudanças têm sido benéficas e os efeitos muito positivos, concordando assim com Perrenoud (2003), no sentido da abordagem por competências e da pedagogia diferenciada, já que a situação de ensino-aprendizagem se altera significativamente de forma positiva.

Sobre o *Estado atual da Filosofia em Portugal*, há professores que se manifestam otimistas face à situação atual desta disciplina, considerando que o futuro será melhor, enquanto outros se declaram francamente pessimistas, considerando que os valores da sociedade contemporânea, assentando no economicismo e no pragmatismo consumista, desvalorizam a Filosofia e as Humanidades. Acentua-se a importância do papel do professor de Filosofia na dignificação ou desvalorização desta disciplina, já que são as atitudes dos docentes que muitas vezes determinam o gosto e a motivação dos alunos, assim como a posterior memória que conservarão dessa experiência.

Quando interrogados sobre se gostavam ou não de ter Filosofia no 12º ano, os alunos jovens e os adultos apresentaram respostas *afirmativas* e *negativas*, embora as afirmativas sejam em maior número.

3. Constrangimentos, limitações e implicações da investigação

Ao concluirmos este trabalho não temos qualquer pretensão em ter esgotado temáticas de tão difícil delimitação. O maior constrangimento que se colocou a esta investigação foi sem dúvida, o enorme volume e número de páginas recolhido dos estudos realizados, quer da análise documental aos manuais escolares, quer da análise qualitativa das entrevistas a professores e a alunos, que nos obrigou a fazer escolhas e seleções, deixando-se grande volume de material de parte, não se fazendo tais renúncias sem dificuldade. Ao longo dos cinco anos de investigação, recolheu-se material que acederia

a muito mais de cinco mil páginas, tendo sido muito difícil fazer a seleção quanto à documentação que se integrou (na tese e nos anexos) e aquela que se deixou de parte.

As limitações desta investigação assentam, igualmente, nas dificuldades inerentes aos estudos qualitativos, devido ao facto de haver muito para dizer e não se tratar de um estudo com contornos quantificáveis, não se podendo proceder de forma estatística.

Quanto às implicações da investigação, consideramos que foi muito gratificante e importante toda a realização deste trabalho, já que os saberes e as experiências dentro desta disciplina constituem uma descoberta muito significativa e muito vasta. Consideramos assim que a partir desta investigação pode resultar maior e melhor conhecimento sobre as estratégias, os processos e as representações ligadas às práticas e à reflexão docente, contribuindo para a melhoria do ensino e da perspetivação dos papéis dos atores sociais implicados neste processo. A riqueza e a polissemia da linguagem e da interpretação das análises documental e qualitativa proporciona abrangência e multiplicidade tão grandes e significativas que contribuem para o enriquecimento do conhecimento a esse nível e a uma grande abrangência deste estudo, essencialmente porque a investigação proporcionou um grande desenvolvimento pessoal e profissional.

O que podemos concluir da heterogeneidade das respostas obtidas é que estas representam uma riqueza muito significativa, já que a pluralidade e a diversidade nas visões dos assuntos, revela significações do mundo que são dadas pelos atores sociais com experiências e motivações que contribuem com outros olhares sobre a mesma realidade, proporcionando ainda maior abrangência a este campo de reflexão sobre as práticas educativas dando ênfase à importância do currículo bem como das representações dos professores, dos alunos e às suas ações.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (2010, organização). *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*. Lisboa: Mundos Sociais.

Abrantes, P. & Mendes, H. (2010) A Sociologia da Educação hoje – oportunidades e desafios. In Abrantes, P. (2010, organização). *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 207-224). Lisboa: Mundos Sociais.

Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta.

Almeida, J. M. P. de (2007) Saber pensar. In “*Philosophica – Filosofia e Espaço Público*” nº 30 (2007), pp. 132-135. Lisboa: Departamento de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2000, 2ª edição). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Álvarez-Uría, F. (org.) (2006a). *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociologia y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Álvarez-Uría, F. (2006b). Educar para la ciudadanía. In Álvarez-Uría, F. (org.) (2006). *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociologia y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos* (pp. 9-22). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Álvarez-Uría, F. (2006c). Por una escuela pública, laica, republicana. In Álvarez-Uría, F. (org.) (2006). *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociologia y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos* (pp. 119-142). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Alves Pinto, C. (1999). *Sociologia da Escola*. Alfragide: McGrawHill.

Alves, J. M. (2002, 6ª edição). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas*. Porto: Asa Editores.

Alves, J. M. (1999, 2ª edição). *A escola e as lógicas de ação*. Porto: Edições Asa.

Andrade, L. C. & Molder, M. F. (2007). Relevância da Filosofia na sociedade de hoje. In *Philosophica. Filosofia e Espaço Público*. (2007), nº 30, pp. 102-107. Lisboa: FLUL.

André, J. M. (2007). Filosofia, Cultura e Sociedade. A filosofia, o teatro do mundo e o mundo do teatro: pelos labirintos da identidade. In *Philosophica*. Filosofia e Espaço Público. (2007), nº 30, pp. 113-120. Lisboa: FLUL.

Aranha, M. L. A. (2000). Filosofia no Ensino Médio. Relato de uma experiência. In Gallo, S. & Kohan, W. O. (orgs.) (2000). *Filosofia no Ensino Médio* (pp. 112-128). Vol VI. Petrópolis: Editora Vozes.

Araújo, L. de (2010). *Ética*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Araújo, L. (2004). Música, sociabilidades e identidades juvenis: o *mangueBit* no Recife. In Pais, J. M. & Blass, L. (2004, coord.). *Tribos Urbanas. Produção artística e identidades* (pp 117-142). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Arendt, H. (2000). *A vida do Espírito: Volumes I (Pensar) e II (Querer)*. Lisboa: Instituto Piaget.

Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.

Aristóteles (1969). *Metafísica*. Coimbra: Atlântida.

Arnot, M. (2007). Identidades masculinas de classe trabalhadora e justiça social: Uma reconsideração de *learning to labour* de Paul Wills à luz da pesquisa contemporânea. In Educação, Sociedade & Culturas, nº 25 – Cidades, género e infância: Abordagens pluridisciplinares (pp. 9-41). Porto: CIEE/Edições Afrontamento.

Aron, R. (1998, 3ª edição). *As Etapas do Pensamento Sociológico*. Lisboa: Dom Quixote.

Arroteia, J. C. (2006). Portugal: contextos sociais e ação educativa. In Carreira T. & Tomé A. (dir. 2006). *Champs Sociologiques et Éducatifs. Enjeux au-delà des Frontières*. Collection «Le travail du social» (pp. 157-176). Paris: L'Harmattan.

Avanzini, G. (1996). *L'Éducation des Adultes*. Paris: Anthropos.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto : Edições Asa.

Azevedo, M. C. (2010). Virtudes da convivência para a Educação. In Medeiros, E. O. (2010, coord.). *A Educação como Projeto Desafios da Cidadania* (pp. 51-64). Lisboa: Instituto Piaget.

Bachelard, G. (2001). *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70.

Bachelard, G. (1965). *La Formation de l'Éprit Scientifique*. Paris : Lib. J. Vrin.

Badiou, A. (1993). *L'Éthique – Essai sur la conscience du Mal*. Paris : Hatier.

- Bainbridge, David (2010). *Teenagers uma história natural*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Barbosa, J. M. *et al* (1980). *Filosofia*. (2º volume). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrere A. & Sembel, N. (1998) *Sociologie de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Barrientos, J. (2005). *Introducción al Asesoramiento y da Orientación Filosófica*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Barros, M. A. (2008). *As Representações Sociais de Alunos Adultos acerca do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis*. Faro: Universidade do Algarve (Dissertação de Mestrado não publicada).
- Barroso, J. (2003, org.). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições Asa.
- Bauman, Z. (2007). *A Vida Fragmentada. Ensaio sobre a Moral Pós-Moderna*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Beckert, C. (2003, org.) *Ética Ambiental: uma ética para o futuro*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (2010, 3ª edição). *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bernard van Leer Foundation (1987). *Children at the Margin: a Challenge for Parents, Communities and Professionals*, Newcastle, New South Wales, Australia.
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Blass, L. M. S. (2004, coord.) Desfile e produção artística: as interfaces do Carnaval. In Pais, J. M., Blass, L. *Tribos Urbanas. Produção artística e identidades* (pp 225-240). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Boavida, J. (2010). *Educação Filosófica. Sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia – do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Bobbitt, J. F. (2008). A Educação enquanto Processo Social. In Paraskeva, J. (2008, org.). *Sociologia do Currículo* (volume II) *A Gestão Científica do Currículo* (pp. 65-75). Lisboa: Didática Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bontempi Junior, B. (2008). A presença visível e invisível de Durkheim na historiografia da educação brasileira. In Filho, L. M. F. (2008, 2ª edição). *Pensadores Sociais e História da Educação* (Pp. 49-64). Belo Horizonte: Autêntica.

Borges, G. C. & Pires, M. L. (1998). Escola, trabalho e emprego. In Pais, J. M. *et al* (1998, coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 248-319). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Boudon, R. (1981). *A desigualdade das oportunidades*. Editora Universidade de Brasília.

Boudon, R., Besnard, P., Cerkaoui, M. & Lécuyer, B.-P. (dir.-1990). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Dom Quixote.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (1982). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1997). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. & Saint-Martin, M. (1982). Linguagem e relação com a linguagem na situação pedagógica. In Grácio, S. & Stoer, S. (org.) (1982). *Sociologia da Educação – II*. (pp. 117-150). Lisboa: Livros Horizonte.

Brito, A. P., (1999). A problemática da adoção dos manuais escolares, Critérios e Reflexões. In *Manuais Escolares, Estatuto, Funções, História* (pp. 139-148). Braga: Universidade do Minho.

Brito, J. H. S. de (1994). *Introdução à Fundamentação da Metafísica dos Costumes de I. Kant*. Porto: Contraponto.

Bustamante, A. (2009). *Filosofando na Escola*. Petrópolis: Editora Vozes.

Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.

Cabral, M. V. & Pais, J. M. (1998, coord.) *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta.

Cabrito, B. (2002). *O financiamento do Ensino Superior. Condição Social e Despesas de Educação dos Estudantes Universitários em Portugal*. Lisboa: Educa.

Cacouault, M. & Oeuvar, F. (1995) *Sociologie de l'éducation*. Paris : La découverte.

Cádima, F. J. (1999). *Desafios dos Novos Media*. Lisboa: Notícias Editorial.

Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.

- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. & Cabrito, B. (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Carreira T. (2009). Enseignement Supérieur en Europe : les Nouveaux Réseaux du Savoir,
in *Analele Stiintifice, Iasi (Serie Noua) Sociologie Si Asistenta Sociala, Editura Universitatii, Alexandru Ioan Cuza” Iasi*, Roménia, p.95-110.
- Carreira, T. (2008). *Educatio – Novos desafios. Sociologia da Escola*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Carreira, T. (2006a). L'Université dans tous ses états. (I) – L'Espace de l'Enseignement Supérieur Européen : le cas du Portugal. In Carreira T. & Tomé A. (dir. 2006). *Champs Sociologiques et Éducatifs. Enjeux au-delà des Frontières* (pp. 93-118). Collection «*Le travail du social*», Paris: L'Harmattan.
- Carreira, T. (2006b). L'Université dans tous ses états. (II) – L'Évolution de l'enseignement supérieur au Portugal. Repères chronologiques. In Carreira T. & Tomé A. (dir. 2006). *Champs Sociologiques et Éducatifs. Enjeux au-delà des Frontières* (pp. 119-128). Collection «*Le travail du social*», Paris: L'Harmattan.
- Carreira, F. (2005). Professor Artífice, Rara Avis, Fazedor de Sonhos e Vivências Educativas. In Tomé, A. & Carreira, T. (Org.) (2005). *Ensino, Formação, Profissão Arte* (pp. 147-160). Lisboa: Editorial Minerva.
- Carreira T. (1998). Professor Ator ou as Duas faces de Jano. In *Anais Universitários, Ciências Sociais e Humanas*, n.º 9, pp.9-28. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Carreira T. (1996). Identidade e Pertença, do individual ao coletivo. In *Anais Universitários, Ciências Sociais e Humanas*, n.º 7, pp. 323-333. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Carreira, T. & Cavaco, C. (2006). Portugal. O Estado regulador do ensino public e particular. In Carreira T. & Tomé A. (dir. 2006). *Champs Sociologiques et Éducatifs. Enjeux au-delà des Frontières*. Collection «*Le travail du social*» (pp. 239-258). Paris: L'Harmattan.
- Carreira, T. & Ferreira, J. (2006). Educação e Formação de Adultos. Ética e Moral. In Carreira T. & Tomé A. (dir. 2006). *Champs Sociologiques et Éducatifs. Enjeux au-delà des Frontières*. Collection «*Le travail du social*» (pp. 277-301). Paris: L'Harmattan.
- Carreira, T. & Sequeira, B. (2006). Conhecimento, uma alavanca para a competitividade e a interação social. In Carreira T. & Tomé A. (dir. 2006). *Champs Sociologiques et Éducatifs. Enjeux au-delà des Frontières*. Collection «*Le travail du social*» (pp. 221-238). Paris: L'Harmattan.

Carreira, T. & Sequeira, B. (2005). Formação, Aprendizagem e Organizações Aprendentes. In Tomé, A. & Carreira, T. (Org.) (2005). *Ensino, Formação, Profissão Arte* (pp. 49-64). Lisboa: Editorial Minerva.

Carreira, T. & Tomé A. (dir. 2006). *Champs Sociologiques et Éducatifs. Enjeux au-delà des Frontières*. Collection «Le travail du social», Paris: L'Harmattan.

Carreira, T. & Bastos, A. P. (2003). *Socialização, Assertividade e Competências. Saberes Plurais para um Melhor Modelo de Professor*. In Anais Universitários. Série de Ciências Sociais e Humanas, 11 e 12, Saberes Plurais: povos e Culturas.

Carreira T. & Tomé A. (dir. 1998). *Éducation au Portugal et en France. Situation et perspectives*, Collection «Le travail du social». Paris: L'Harmattan.

Carreira, T. & André, J. (2000). *Transição do ensino "obrigatório" para o ensino "voluntário"*. In Universidade do Algarve - Área Departamental de Ciências da Educação e Psicologia. Educação Indivíduo e Sociedade (128). Faro: Editorial Minerva.

Carrilho, M. M. (2001). *Filosofia*. Coimbra: Quimera.

Carrilho, M. M. (1994). *A Filosofia das Ciências (de Bacon a Feyrabend)*. Lisboa: Editorial Presença.

Carrilho, M. M. (1991). *Epistemologia: Posições e Críticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carrilho, M. M. (1979). *História e prática das Ciências*. Lisboa: A regra do Jogo.

Carta Magna, *Educação e Formação ao longo da vida* (1998). Comissão nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, Lisboa.

Carugati, F. (2005). «Aprendizagem e Pensamento na Adolescência e Juventude : como habitar novos domínios de significado?». In Perret-Clermont, A-N. et al. (2005). *Integração Social. Aprendizagem e Interação na Adolescência e Juventude* (pp. 145-168). Lisboa: Instituto Piaget.

Carvalho, A. A. A. (1999) *Os Hipermedia em Contexto Educativo*, Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

Carvalho, A. D. (2010). A Filosofia da Educação e os limites da identidade humana – os novos desafios de uma educação para a Cidadania. In E. O. Medeiros (2010, coord.). *A Educação como Projeto Desafios da Cidadania*. (pp. 41-49). Lisboa: Instituto Piaget.

Carvalho, A. D. (organização) (2004). *Problemáticas Filosóficas da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. D. (2002, 4ª edição). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, L. (2005). *A educação para a Cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho Ferreira, J. M., Peixoto, J., Carvalho, A., S., Raposo, R., Graça, J. C. & Marques, R. (1996). *Sociologia*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Castells, M & al (1976, ed.). *Epistemologia e Ciências Sociais*. Porto: Edições RÉ.S.
- Castro, R. V. de et al (1999, org.). *Manuais Escolares, estatuto, funções, história. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- Catani, D. B. (2008). Pierre Bourdieu e a História (da Educação). In Filho, L. M. F. (2008, 2ª edição). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Pp. 319-338. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ceia, Carlos (2010). *O Professor na Caverna de Platão*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Chagas, I. & Oliveira, T. O que a Investigação diz acerca do Ensino da Biologia. Linhas e Tendências de Investigação. In Investigar em Educação, Revista Portuguesa de Ciências da Educação (junho 2005, nº 4). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Chalmers, A. F. (1982, 2ª Edição). *Q'est-ce que la science?* Paris : La Découverte.
- Chatelêt, F. (1977, direção). *A Filosofia das Ciências Sociais de 1860 aos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cherkaoui, M. (1994, 2ª edição). *Sociologia da Educação*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Chesneaux, J. (1998). Tirania do efêmero e cidadania do tempo. In Morin, E. & Prigogine, I. (1998). *A Sociedade em Busca de Valores* (pp. 117-129). Lisboa: Instituto Piaget.
- Claes, Michel (2010). *O universo social dos adolescentes*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cohn, G. (1979). *Weber. Sociologia*. São Paulo: Editora Ática.
- Collingwood, R. G (s/d, 4ª edição). *Ciência e Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Comissão Europeia (1995). *Ensinar e Aprender rumo à sociedade Cognitiva – LIVRO BRANCO*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comte-Sponville, A. (2001). *Apresentações da Filosofia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Comte-Sponville, A. (2000). In Comte-Sponville, A. e Ferry, L. (2000). *A Sabedoria dos Modernos. Dez Questões para o Nosso Tempo* (pp. 456-457). Lisboa: Instituto Piaget.

Comte-Sponville, A. e Ferry, L. (2000). *A Sabedoria dos Modernos. Dez Questões para o Nosso Tempo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Conde, I. (1990). Identidade nacional e social dos jovens. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), 1990 (4º e 5º), 675-693.

Conferência Europeia “Educação e Formação de Adultos na Europa – As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade, Textos e Comunicações”. Évora, 25, 26 e 27 de junho de 2000 (2001): Edição ANEFA.

Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V) (1997). Hamburgo: Confintea.

Corcuff, Philippe (1997) *As novas sociologias*. Queluz: Ed. VRAL

Correia, C. (1999) *Os desafios multimédia na Formação Profissional*. Lisboa: IIEFP.

Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Asa Editores.

Correia, J. A. (1999). *Os “lugares-comuns” na formação de professores*. Porto: Asa Editores.

Correia, J. A., Lopes, A & Matos, M. (1999). *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Asa Editores.

Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (1982). *Escola, Sociedade. Que relação?* Porto: Edições Afrontamento.

Costa, M. R. (2004). Tribos urbanas, Comunidade Zadoque e os carecas de Cristo. In Pais, J. M. & Blass, L. (2004, (coord.)). *Tribos Urbanas. Produção artística e identidades* (pp 57-80). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Coster, M. de & Badwin-Legros, B. (1998). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Estampa.

Coulon, Alain (1993). *Ethnométhodologie et Éducation*. Paris. PUF.

Covas, M. das M. C. M. (2006). *Percursos da Sociologia da Família: das origens à consolidação científica*. Faro: Universidade do Algarve.

Cruz, I. (1994). Educação de infância itinerante: especificidades de um projeto inovador. In d'Éspinay, R. e Canário, R. *Uma escola em mudança com a Comunidade. Projeto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões* (pp. 169-174). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Cruz, M. Braga (org.) (1989). *Teorias Sociológicas. Os fundadores e os clássicos*. Lisboa: FCG.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de Professores. A investigação por questionário e entrevista. Um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Cunha, P. d'O. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência, essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- David, C. F. (2007). Ensinar/aprender Filosofia. O olhar de Évora no Secundário. In *Philosophica*. Filosofia e Espaço Público. (2007), nº 30, pp. 135-139. Lisboa: FLUL.
- Damon, W. (2009). *Que futuro para os jovens de hoje?* Lisboa: Editorial Presença.
- D'Eça, T. A. (1998) *NETAprendizagem, A Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.
- De Botton, A. (2001). *O Consolo da Filosofia*. Camarate: Círculo de Leitores.
- Dekens, O. (2003). *Compreender Kant*. Porto: Porto Editora.
- Delors, Jacques et al (org.). (1997, 3ª edição). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Porto: ASA.
- Demartis, L. (2006). *Compêndio de Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Demo. P. (2002). *Complexidade e Aprendizagem. A dinâmica não linear do Conhecimento*. São Paulo: Editora Atlas.
- Descartes, R. (1980, 9ª edição). *Discurso do Método. As Paixões da Alma*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Diário da República, II Série (2002). *Coletânea de Legislação- Atualização*. Lisboa: Anefa.
- Diário da República, II Série (2001). *Coletânea de Legislação*. Lisboa: Anefa.
- Dias, J. & Rastrojo, J. B. (2009). *Felicidad o Conocimiento? La Filosofía Aplicada como la Búsqueda de la Felicidad y del Conocimiento*. Sevilla: Doss Ediciones.
- Dias, J. (2006). *Pensar bem – Viver melhor. Filosofia aplicada à vida*. Lisboa: Esquilo.
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Dilthey, W. (1979). *Essência da Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Domingos, A. M et al (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Dortier, Jean-François (2009, direção). *Uma História das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições Textografia.
- Douglas, M. (2004). *Como pensam as Instituições*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubar, C. (1994). *A Socialização: Construção da Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dupuy, M. (1987). *A Filosofia Alemã*. Lisboa: Edições 70.
- Durkheim, E. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: edições 70.
- Durkheim, E. (2006). Émile Durkheim: Education y democracia. In Álvarez-Uriá, F. (org.) (2006). *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociologia y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos* (pp. 75-115). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Durkheim, E. (2001, 2ª edição). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.
- Durkheim, É. (1980). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Presença.
- Echeverría, J. (2003). *Introdução à Metodologia da Ciência*. Coimbra: Almedina.
- Escola, J. (2010). Ensinar a ver: Educação para a Cidadania na Telepolis. In E. O. Medeiros (2010, coord.). *A Educação como Projeto Desafios da Cidadania* (pp. 79-109). Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteves, A. J. & Azevedo, N. (2002). Escolarização e (Des)inserção Social: Acessos e Insucessos escolares. In Fernandes, A. T. (2002, coord.). *A Inserção Social. Percursos e Desvios de um Processo* (pp. 181- 215). Porto: Comissão de Coordenação da Região do Norte.
- Esteves, A. J. & Stoer, S. R. (orgs.) (1992). *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- Esteves, A. J. (1992). A Sociologia da Educação na Formação dos Professores. In Esteves, A. J. & Stoer, S. R. (orgs.) (1992). *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento* (pp. 65-80). Porto: Edições Afrontamento.
- Estrela, A. & Ferreira, J. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- Estrela, A. (1994, 4ª edição). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Faure, E. et al (org.) (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fernandes, M. F. A. (2004). O “Princípio Responsabilidade” de Hans Jonas: em Busca dos Fundamentos Éticos da Educação Contemporânea. In E. Nascimento, J. L. Gonçalves, M. F. Fernandes & Leitão, P. (2004). *Da Ética à Utopia em Educação* (pp. 13-68). Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, J. (2006). *Formação de Adultos: Ética e Moral dos Costumes. Interpretação a partir do estudo da obra Fundamentação da Metafísica dos Costumes de I. Kant nos alunos do Ensino Recorrente*. Faro: Universidade do Algarve (Dissertação de Mestrado não publicada).

Ferreira, M. L. R. (2001, org.). *Também há mulheres filósofas*. Lisboa: Caminho, Coleção Universitária.

Ferreira, P. A. (1998). Atitudes perante a vida, moralidades e éticas de vida. In Pais, J. M. et al (1998, coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 61-145). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Ferreira, V. (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand Editora.

Ferreira, V. (1983). *Conta-corrente 3*. Lisboa: Bertrand Editora.

Ferreira, V. S. (2004). A expressão estética das marcas corporais em contextos de neotribalismo juvenil. In Pais, J. M., Blass, L. (2004, coord.). *Tribos Urbanas. Produção artística e identidades* (pp 83-112). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Ferreira, V. S. (1998). Atitudes perante a sociedade. In Pais, J. M. et al (1998, coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 149-244). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Ferry, L. (2009). *Aprender a Viver. Filosofia para os novos tempos*. Lisboa: Temas e Debates & Círculo de Leitores.

Figueiredo, A., Silva, C. & Ferreira, V. (1999) *Jovens em Portugal – Análise longitudinal de fontes estatísticas, 1960-1997*. Oeiras: Celta.

Figueiredo, I. (2001, 2ª edição). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições Asa.

Filho, J. L. (2004). *Hip hopper: tribos urbanas, metrópoles e controlo social*. In Pais, J. M., Blass, L. (2004, coord.). *Tribos Urbanas. Produção artística e identidades* (pp 145-166). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Filho, L. M. F. (2008, 2ª edição, org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fouquet, A. (2005) Integrar a Sociedade na Europa: convergência ou sustentabilidade das especificidades nacionais. In Perret-Clermont, A-N. et al. (2005). *Integração Social, Aprendizagem e Interação na adolescência e juventude*. Pp. 299-318. Lisboa: Instituto Piaget.

Forquin, Jean-Claude (org.) (2000). *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets. Second recueil de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie (1991-1998)*. Paris: INRP.

- Frankl, G. (2003). *Os Fundamentos da Moralidade*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Franklin, A., Gomes, I. & Lourenço, J. V. (2003). *Ensaio de Filosofia para não-filósofos. Filosofia 10º ano*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2001, 5ª edição). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (1996, 25ª edição). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A. & Afonso, J. A. (1999). *Práticas de organização e gestão das escolas no contexto da elaboração do regulamento interno*. Porto: Asa Editores.
- Freitas, C. V., M. Novais, V. R. Batista & J. L. P. Ramos (1997). *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Galichet, F. (2000). A didática da Filosofia na França: debates e perspectivas. In Gallo, S. & Kohan, W. O. (orgs.) (2000). *Filosofia no Ensino Médio* (pp. 49-63). Vol VI. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gallo, S., Cornelli, G. & Danelon (2003, org.). *Filosofia do ensino da Filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gallo, S. (2003). Ética e Cidadania no Ensino da Filosofia. In Gallo, S., Cornelli, G. & Danelon (2003, org.). *Filosofia do ensino da Filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes. Pp. 70-89.
- Gallo, S. & Kohan, W. O. (2000). Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio. In Gallo, S. & Kohan, W. O. (orgs.) (2000). *Filosofia no Ensino Médio* (pp. 174-205). Vol VI. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gallo, S. & Kohan, W. O. (orgs.) (2000). *Filosofia no Ensino Médio*. Vol VI. Petrópolis: Editora Vozes.
- Garvin, D. A. (2001). Construindo a organização que aprende (pp. 50-81). In *Gestão do Conhecimento*. Harvard Business Review. (2001, 5ª edição). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Gérard, F-M. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goffman, E. (1999, 8ª edição). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit

Gonçalves, F. R. (2006). A relação entre investigação, inovação e formação: seus contributos para o desenvolvimento profissional do professor no quadro de Bolonha. In Carreira T. & Tomé A. (dir. 2006). *Champs Sociologiques et Éducatifs. Enjeux au-delà des Frontières*. Collection «Le travail du social» (pp. 129-136). Paris: L'Harmattan.

Gonçalves, J., *Cidadania, Administração Pública e Sociedade*. In Economia e Sociologia, nº 77 (2004). Évora: Gabinete de Investigação e Ação Social do Instituto Superior Económico e Social de Évora.

Grácio, R. & Girão, J. (2004). *A Cor das Ideias. Introdução à Filosofia 11º ano*. Lisboa: Texto Editora.

Grácio, S. & Stoer, S. (org.) (1982). *Sociologia da Educação II (antologia): A construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Griffiths, A. & Hamilton, D. (1984). *Parent, Teacher, Child. Working together in children's learning*. London: Methuen.

Guasp, J. T. (2008, 4ª edição). *Sociologia y Educación*. Madrid: Tecnos.

Guerra, I. C. (2007). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação*. Estoril: Principia.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Principia.

Guerra, M. A. S. (2002, 2ª edição). *A escola que aprende*. Porto: Asa.

Guerreiro, M. D. & Abrantes, P. (2007, 2ª edição). *Transições incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Guido, H. A. O. (2000). A Filosofia no Ensino Médio: uma disciplina necessária. In Gallo, S. & Kohan, W. O. (orgs.) (2000). *Filosofia no Ensino Médio* (pp. 81-93). Vol VI. Petrópolis: Editora Vozes.

Habermas, J. (2009). *Teoria da Racionalidade e Teoria da Linguagem* (volume II). Lisboa: Edições 70.

Hannoun, H. (2002). *Educação: Certezas e Apostas*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Hannoun, H. (2001). L'Éducation de l'Avoir à L'Être. In *Educação Indivíduo Sociedade*, nº 2 (pp. 25-42). Lisboa: Editorial Minerva.

Hannoun, H. (2000). Dépasser la préhistoire de l'éducation scolaire. In *Educação Indivíduo Sociedade*, nº 1 (pp. 35-44). Lisboa: Editorial Minerva.

Henriques, Vicente & Barros (2004, 2005). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos. Ensino Recorrente de Nível Secundário; cursos científico – humanísticos, cursos tecnológicos e cursos artísticos especializados*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Henriques, F., Vicente, J. N. & Barros, M. R. (2001). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*, Formação Geral. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Henriques, M., Reis, J. & Loja, L. (2006). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Plátano.

Henriques, M., Rodrigues, A., Cunha, F. & Reis, J. (1999). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.

Holton, R. J. (2002). “Teoria Social Clássica” in Turner, B. S., ed. (2002). *Teoria Social*. (pp. 23-50). Algés: Difel.

Horn, G. B. (2000). A presença da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspetiva histórica. In Gallo, S. & Kohan, W. O. (orgs.) (2000). *Filosofia no Ensino Médio* (pp. 17-33). Vol VI. Petrópolis: Editora Vozes.

Illich, I. (1985, 7ª edição). *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Vozes.

Instituto de Educação da Unesco (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo 1997: Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

Jaspers, K. (1987). *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.

Jesus, S. N. (2006). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. In Carreira T. & Tomé A. (dir. 2006). *Champs Sociologiques et Éducatifs. Enjeux au-delà des Frontières*. Collection «Le travail du social» (pp. 195-219). Paris: L’Harmattan.

Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas para o Bem-Estar Docente*. Porto: Edições Asa.

Jesus, S. N. (2001, 3ª edição). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Edições Asa.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.

Jesus, S. N., Campos, P., Alaíz, V. & Alves, J. M. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Asa Editores.

Jonas, H. (1998). *Pour une Éthique du Futur*. Paris: Éditions Payot & Rivages.

Kaiser, C. A. (2005). Pensar a «Juventude», pensar a «Escola» : Representações sociais e trabalho de campo na investigação educacional. In Perret-Clermont, A-N. et al. (2005). *Integração Social. Aprendizagem e Interação na Adolescência e Juventude*. Lisboa: Instituto Piaget. Pp. 294-295.

Kant, I. (2003). *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Alexandria.

- Kant, I. (1997). *Leçons d'éthique*. Paris : Le livre de poche.
- Kant, I. (1996, 8ª edição). *Reflexions sur l'Éducation*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Kant, I. (1995a). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I. (1995b). *A Paz Perpétua e outros Opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I. (1985a). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kant, I. (1985b). *Crítica da Razão Prática*. Lisboa: Edições 70.
- Kenny, A. (2003, 2ª edição). *História concisa da Filosofia ocidental*. Lisboa: Temas e Debates.
- King, P. J. (2005). *Filósofos – um guia dos 100 pensadores mais importantes do mundo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Kohan, W. O., Leal, B. & Ribeiro, A. (orgs) (2000). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kohan, W. O. (2000). Fundamentos à prática da Filosofia na escola pública. In Kohan, W. O., Leal, B. & Ribeiro, A. (orgs) (2000). *Filosofia na escola pública* (pp. 21-73). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lagarto, J. R. (1994) *Formação Profissional a Distância*, Lisboa, Temas educacionais, nº 12, Edição da Universidade Aberta e do IIEP.
- Langón, M. (2003). Filosofia do Ensino da Filosofia. In Gallo, S., Cornelli, G. & Danelon (2003, org.). *Filosofia do ensino da Filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes. Pp. 90-100.
- Langón, M. (2000). Apresentação da Educação Filosófica no Uruguai. In Gallo, S. & Kohan, W. O. (orgs.) (2000). *Filosofia no Ensino Médio* (pp. 64-77). Vol VI. Petrópolis: Editora Vozes.
- Léger, A. (1982). *Enseignants du secondaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Leite, C. & Terrasêca, M. (2001, 3ª edição). *Ser professor/a num contexto de reforma*. Porto: Edições Asa.
- Leleux, C. (2006). *Educar para a Cidadania*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Lepecki, M. L. (2007). Arenas, Cochilhas, Faenas. O discurso filosófico e o ensino secundário. In *Philosophica*. Filosofia e Espaço Público. (2007), nº 30, pp. 121-128. Lisboa: FLUL.
- Lima, L. (2006). *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.

Lima, L. (org.) (1994). *Educação de Adultos – Fórum I*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.

Lima, L. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias*. A participação dos alunos. Lisboa: Livros Horizonte.

“Livro branco” sobre a educação e a formação, *Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva* (1995) Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Liotard, J-F. (2003, 3ª edição). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Trajetos.

Locke, J. (1996). *Carta sobre a Tolerância*. Lisboa: Edições 70.

Lopes Alves, J. (2007). Da Guerra e Paz como questão filosófica (Rousseau, Kant, Hegel). In *Philosophica*. Filosofia e Espaço Público. (2007), nº 30, pp. 27-60. Lisboa: FLUL.

Losee, J. (1980). *Introdução Histórica à Filosofia da Ciência*. Lisboa: Terramar.

Lupasco, S. (1994). *O Homem e as suas Três Éticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Maffesoli, M. (2006). Vie enracinée, pensée organique. In Carreira T. & Tomé A. (dir. 1998). *Éducation au Portugal et en France. Situation et perspectives*, Collection «Le travail du social» (pp. 79-92). Paris: L'Harmattan.

Maffesoli, M. (2004). *A Transfiguração do Político. A Tribalização do Mundo Pós-Moderno*. Lisboa: Instituto Piaget.

Maffesoli, M. (2003). *Entre o Bem e o Mal – Compêndio de Subversão Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.

Maffesoli, M. (2001a). *O Eterno Instante – o Retorno do Trágico nas Sociedades Pós-Modernas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Maffesoli, M. (2001b). *A Violência Totalitária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Maquiavel, N. (2008). *O Príncipe*. Barcarena: Presença.

Marinoff, L. (2005). *As Grandes Questões da Vida. Como a Filosofia pode mudar o nosso dia a dia*. Lisboa: Editorial Presença.

Marinoff, L. (2003, 4ª edição). *Mais Platão, menos Prozac*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.

- Marques, R. (2000). *Breve História da Ética Ocidental*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R., Skilbeck, M., Alves, J. M., Steedman, H., Rangel, M. & Pedró, F. (1998). *Na sociedade da informação – o que aprender na escola?* Porto: Edições Asa.
- Marnoto, I (coord.) (1989). *Didática da Filosofia – I*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, G. d'O. (1999). Apresentação. Aprender a Cidadania. In Henriques, M., Rodrigues, A., Cunha, F. & Reis, J. (1999). *Educação para a Cidadania* (pp. 6-7). Lisboa: Plátano Editora.
- Martins, M. F. (2000). Uma nova Filosofia para um novo Ensino Médio. In Gallo, S. & Kohan, W. O. (orgs.) (2000). *Filosofia no Ensino Médio* (pp. 94-111). Vol VI. Petrópolis: Editora Vozes.
- Martins, V. M. T. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade*. Porto: Asa Editores.
- Marx, K. (2006). Karl Marx: Los hijos del capital. In Álvarez-Uría, F. (org.) (2006). *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociologia y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos* (pp. 23-43). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Matos Silva, J. (2007). Filosofia e inteligibilidade científica. In *Philosophica*. Filosofia e Espaço Público. (2007), nº 30, pp. 128-132. Lisboa: FLUL.
- McLaren, P. (1992). *Rituais na Escola*. Petrópolis: Vozes.
- Medeiros, E. O. (coord.) (2010). *A Educação como Projeto Desafios da Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Medeiros, E. O. (2010). Filosofia da Educação e Cidadania: Caminhos de projeto e realização. In E. O. Medeiros (coord.) (2010). *A Educação como Projeto Desafios da Cidadania* (pp. 111-138). Lisboa: Instituto Piaget.
- Medeiros, E. O. (2009, coord). *Educação, Cultura(s) e Cidadania(s)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Medeiros, E. O. (2005). *A Filosofia como Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Medeiros, E. O. (2002). *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Melo, A. Lima, L. e Almeida, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos – O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: Edição ANEFA.
- Mialaret, G. (1999, 7ª edição). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Minayo, M. C. S. (organizadora) (2008, 27ª edição). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Miranda, M. P. (1998). *Uma escola responsável?* Porto: Edições Asa.
- Mónica, M. F. (1977). Correntes e Controvérsias em Sociologia da Educação. In *Análise Social* (pp. 989-1001), vol. XIII (52), 1977. Lisboa: ICSUL.
- Monteiro, A. R. (2005). *História da Educação, Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. e Santos, M. R. (2001). *Psicologia, 12º ano, 2ª Parte*. Porto: Porto Editora.
- Moore, S. (2002). *Sociologia*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Morais, M. E. S. P. & Silva, C. S. N. S. (2010). “Breves considerações sobre a Teoria da Justiça de John Rawls”. In *SynThesis Revista Digital FAPAM, Pará de Minas*, v.2, n.2, 32-43, nov. 2010. www.fapam.edu.br/revista, de 20/01/11.
- Moreira, A. (2007). Sobre o Ensino da Filosofia. In *Philosophica*. Filosofia e Espaço Público. (2007), nº 30, pp. 109-113. Lisboa: FLUL.
- Morin, E. (2004). *Educar para a Era Planetária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003, 4ª edição). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a Educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI. Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1998). Complexidade e Liberdade. In Morin, E. & Prigogine, I. (1998). *A Sociedade em Busca de Valores* (pp. 239-254). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1982). *Ciência com Consciência*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Morin, E. (1983). *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Morin, E. & Prigogine, I. (1998). *A Sociedade em Busca de Valores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1007). *Teoria Social e Educação. Uma crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Murcho, D. (2011). *Filosofia em Direto*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Murcho, D. (2006). *Pensar outra vez: Filosofia, Valor e Verdade*. Vila Nova de Famalicão: Quasi.
- Murcho, D. (organização) (2003). *Renovar o ensino da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

- Musgrave, P. W. (1994). *Sociologia da Educação* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Nanita, P. (2004). As qualificações dos Portugueses. Um fator estrutural de pobreza e exclusão social? (pp. 92-99). Cidade Solidária – julho 2004.
- Nascimento, E., Gonçalves, J. L., Fernandes, M. F. & Leitão, P. (2004). *Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Neiman, S. (2005). *O Mal no Pensamento Moderno. Uma História Alternativa da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Neves et al (2005). *Relatório do Grupo de Trabalho Manuais Escolares*. Ministério da Educação (recurso informático)
http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Relatorio_Manuais_Escolares.pdf, acedido a 16/12/2007.
- Newstrom, J. W. & Davis, K. (1993, ninth edition) *Organizational Behaviour, Human Behaviour at work*, Mc Graw-Hill, inc, Hightstown, NJ.
- Nietzsche, F. (1976, 3ª edição). *A genealogia da moral*. Lisboa: Guimarães e Cª Editores.
- Nóbrega, L. & Pascoal, C. (2003). *Ágora*. Carnaxide: Santillana Constância.
- Nogueira, A. I. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*; Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001, 4ª edição). *Cidadania – Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2005, 2ª ed.). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. et al (2004). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. & Schriewer, J. (eds.). (2000). *A Difusão Mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, M. da L., Pais, M. J. & Cabrito, B. G. (1998). *Sociologia - 12º ano*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer Pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2004). *Cartas a Alice*. Porto: Edições Asa.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pais, J. M., “Introdução” in Pais, J. M., Blass, L. (coord.) (2004). *Tribos Urbanas. Produção artística e identidades*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais pp 11-22.

Pais, J. M., Blass, L. (coord.) (2004). *Tribos Urbanas. Produção artística e identidades*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Pais, J. M., “Jovens, bandas musicais e revivalismos tribais” in Pais, J. M., Blass, L. (coord.) (2004). *Tribos Urbanas. Produção artística e identidades*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais pp 23-53.

Pais, J. M. et al (1998, coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Pais (1998). Introdução. In Pais, J. M. et al (1998, coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 17-58). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Pais, J. M. (2003a, 2ª edição). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pais, J. M. (2003b, 2ª edição). *Ganchos, Tachos e Biscates*. Porto: Ambar.

Pais, J. M. (2002, 2ª edição). *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: ICS.

Palhares, J. A. (2008). Os Sítios de Educação e Socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 27, 2008, 109-130.

Paraskeva; João (organização) (2008). *Sociologia do Currículo, volume II. A Gestão Científica do Currículo*. Lisboa: Didática Editora.

Pardal, L. & e Martins, A. (2005). *Formação Contínua de Professores: Conceções, Processos e Dinâmica Profissional*. In “Psicologia da Educação” da P.U.C, de São Paulo (Brasil). Nº 20, 1º sem. De 2005. (pp. 103-117).

Pardal, L. A. (1997). *Inovação Educacional: Uma perspetiva sociológica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pardal, L. A. (1992). *Formação de Professores do Ensino Secundário (1901-1988)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pardal, L. A., Neto-Mendes, A., Martins, A. M., Gonçalves, M. & Pedro, A. P. (2009). Identidade e trabalho docente: representações sociais de futuros professores. In Sousa, C. P., Pardal, L. A. & Villas Bôas, L. P. S. (2009). *Representações sociais sobre o trabalho docente* (pp. 33-51). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Patrício, M. (2010). Ontologia da Educação e Ontologia da Cidadania: Axiologia dos desafios da relação. In E. O. Medeiros (coord.) (2010). *A Educação como Projeto Desafios da Cidadania*. (pp. 9-25). Lisboa: Instituto Piaget.

- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Paz (1990) *Paths to Empowerment: ten years of early childhood work in Israel*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Pedro, A. P. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal – Influências e Estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pegoraro, O. (2008, 3ª edição). *Ética dos maiores mestres através da história*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Penin, S. & Silva, S. R. (2009). Lefebvre e Moscovici: algumas interfaces para o estudo das representações na área da educação. In Sousa, C. P., Pardal, L. A. & Villas Bôas, L. P. S. (2009). *Representações sociais sobre o trabalho docente* (pp. 53-61). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira de Almeida, J. M. (2007). Saber pensar. In *Philosophica*. Filosofia e Espaço Público. (2007), nº 30, pp. 132-135. Lisboa: FLUL.
- Perissé, G. (2008). *Introdução à Filosofia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Perrenoud, P. (2004, 2ª edição). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2003, 2ª edição). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perret-Clermont, A-N. et al. (2005). *Integração Social, Aprendizagem e Interação na adolescência e juventude*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pintassilgo, J., Alves, L. A., Correia, L. G. & Felgueiras, M. L. (org.) (2007). *A História da Educação em Portugal. Balanço e Perspetivas*. Porto: Edições Asa.
- Pinto, J. M. (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pires, E. L., Fernandes A. S. & Formosinho, J. (1989). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Pombo, O. (2006). *Unidade da Ciência. Programas, Figuras e Metáforas*. Lisboa: Edições Duarte Reis.
- Poole, M. (1997). *Princípios e Valores na Educação Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Popper, K. (2003). *Conjeturas e Refutações*. Coimbra: Almedina.
- Popper, K. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Ed. Fragmentos.

- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Prigogine, I (2000). O reencantamento do mundo. In Morin, E. & Prigogine, I. (2000). *A Sociedade em Busca de Valores* (pp. 229-237). Lisboa: Instituto Piaget.
- Proença, M. C. (coord.) (1998). *O sistema de Ensino em Portugal, séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri.
- Queiróz, J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- Quintas, H. L. M. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998, 2ª edição). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabkin, J. (2002). Porque é a Cidadania supranacional uma má ideia. In Alec Stone Sweet *et al* (2002). *Cidadania e novos poderes numa sociedade global* (pp. 151-173). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rachels, J. (2004). *Elementos de Filosofia Moral*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. C. (1989) *O Multimédia e o Formador*. Lisboa: IIEFP.
- Rawls, J. (2000, 2ª edição). *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes.
- Reimão, C. (2010). A Educação e os novos desafios da cultura europeia. In E. O. Medeiros (coord.) (2010). *A Educação como Projeto Desafios da Cidadania*. (pp. 65-77). Lisboa: Instituto Piaget.
- Reis, A. (1990). *Filosofia, 12º ano. Kant, Hegel, Kierkegaard*. Porto: Contraponto.
- Resende, J. & Vieira, M. M. (1992). Subculturas Juvenis nas Sociedades Modernas: Os Hippies e os Yuppies (pp. 131-147). In Revista Crítica de Ciências Sociais nº 35 (junho 1992).
- Rey, B. (2002). *As Competências Transversais em questão*. São Paulo: Artmed Editora.
- Ribeiro, J. L. P. (2008, 2ª edição). *Metodologia de investigação*. Porto: Legis Editora.
- Ribeiro Dias, J. (2010). A Cidadania terrestre e a família e dignidade humanas. In E. O. Medeiros (2010, coord.). *A Educação como Projeto Desafios da Cidadania*. (pp. 27-40). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro Dias, J. (2009). *Educação. O caminho da Nova Humanidade*. Porto: Papiro Editora.
- Riutort, Philippe (1999), *Primeiras Lições de Sociologia*, Lisboa: Gradiva

- Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Rocha, R. (2000). Filosofia como Educação de Adultos. In Gallo, S. & Kohan, W. O. (orgs.) (2000). *Filosofia no Ensino Médio* (pp. 149-173). Vol VI. Petrópolis: Editora Vozes.
- Roffey, S., Tarrant, T. & Majors, K. (1994). *Young friends. Schools and friendship*. London: Casell.
- Roman, J. (1998). Autonomia e vulnerabilidade do indivíduo moderno. In Morin, E. & Prigogine, I. (1998). *A Sociedade em Busca de Valores* (pp. 39-49). Lisboa: Instituto Piaget.
- Rosa, H. (2003). *Animais, Ambiente e Ética: aliança ou contradição?* in *Ética Ambiental: uma ética para o futuro* (pp. 67-72). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Rosa, M. V. F. P. C. & Arnoldi, M. A. G. C. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rousseau, J.-J. (1981). *O Contrato Social*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Scruton, R. (2007). *Guia de Filosofia para Pessoas Inteligentes*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Seiça, A. B. (2003). *A Docência como praxis ética e deontológica, um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, L. R. (apres.), (1988). Filosofia; Publicação Periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia, *O Ensino da Filosofia*, vol II, nºs ½, primavera 88.
- Santos, M. C. Ensino Recorrente, Educação e Formação de Adultos. In Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora. Pp. 295-315.
- Schnapper, D. (1998). Os limites da expressão “Empresa cidadã”. In Morin, E. & Prigogine, I. (1998). *A Sociedade em Busca de Valores* (pp. 91-100). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sedas Nunes, A. (1980, 6ª edição). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- Sereno, C. G. B., Pisani, M. M. & Del Nero Velasco, P. (2010). Filosofia e Sala de Aula: Propostas de um diálogo possível. (pp. 139-174). In *Revista Páginas de Filosofia*, v. 2, nº 1.
- Silva, C. L. (1999). Educação e Formação Profissional. In Figueiredo, A., Silva, C., Ferreira, V. (1999) *Jovens em Portugal – Análise longitudinal de fontes estatísticas, 1960-1997* (pp. 97-116). Oeiras: Celta.

Silva, J. M. (2007). (do Instituto Superior Técnico) Filosofia e Inteligibilidade Científica. In “*Philosophica – Filosofia e Espaço Público*” nº 30 (2007), pp. 128-132. Lisboa: Departamento de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Silva, V. (2009). *Para o Estudo da Entrevista*. Lisboa: Edições Colibri.

Silveira, D. C. (2007). O Liberalismo em John Rawls e a resposta aos comunitaristas. In *Philosophica*. Filosofia e Espaço Público. (2007), nº 30, pp. 61-82. Lisboa: FLUL.

Silveira, R. J. T. (2000). Um sentido para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. In Gallo, S. & Kohan, W. O. (orgs.) (2000). *Filosofia no Ensino Médio* (pp. 129-148). Vol VI. Petrópolis: Editora Vozes.

Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Singer, P. (2008). *Escritos sobre uma vida ética*. Lisboa: Dom Quixote.

Singer, P. (2004). *Um só mundo: A ética da globalização*. Lisboa: Gradiva.

Singer, P. (2002, 2ª Edição). *Ética Prática*. Lisboa: Gradiva.

Soares, J. V. (2003). *Como abordar... a Cidadania na Escola*. Porto: Areal Editores.

Sociedade Portuguesa de Filosofia — Centro para o Ensino da Filosofia (outubro de 2005). *Orientações para a Elaboração de Manuais Escolares*, retirado em 01/01/2007 http://www.ore.org.pt/fileobservatorio/pdf/manuais_SPF_Publicacoes.pdf

Soromenho-Marques, V. (2001). “Cidadania e Ambiente”. In Carneiro, R. (direção) (2001). *Educar Hoje. Enciclopédia dos Pais. Viver a Cidadania*. (pp. 220-221). Lisboa: Lexicultural.

Soromenho-Marques, V. (1998). O Cidadão precisa de Filosofia. In Cerqueira Gonçalves (org.) (1998). *Filosofia pela Rádio*. (pp. 129-142). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Soromenho-Marques, V. (1996). *A era da Cidadania*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Soromenho-Marques, V. (1994). *História e Política no pensamento de Kant*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Sousa, A. B. (2009, 2ª edição). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, C. P., Pardal, L. A. & Villas Bôas, L. P. S. (2009). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sousa Santos, B. de (1988). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

- Sousa Santos, B. de (2002, 6ª edição). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto, Ed. Afrontamento.
- Souza, João Valdir Alves de (2007). *Introdução à Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stirner, M. (1979a). *Textos Dispersos*. Lisboa: Via Editora.
- Stirner, M. (1979b). O falso princípio da nossa educação. In Stirner, M. (1979). *Textos Dispersos* (pp. 63-93). Lisboa: Via Editora.
- Stoer, S. R. (1992a). Notas sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal. In Esteves, A. J. & Stoer, S. R. (orgs.) (1992). *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento* (pp. 23-52). Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R. (1992b). Sociologia da Educação e Formação de Professores. In Esteves, A. J. & Stoer, S. R. (orgs.) (1992). *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento* (pp. 53-63). Porto: Edições Afrontamento.
- Strommen, E. F. (1995) *Constructivism, Tecnology, and the future of Classroom Learning, Children`s Televisionb Workshop*, <http://www.iltcolumbia.edu/ilt/papers/construct.html>.
- Sweet, A. S. (2002). Cidadania Transnacional e Sociedade Global. In Alec Stone Sweet *et al* (2002). *Cidadania e novos poderes numa sociedade global* (pp. 175-185). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Tavares, J. (2001) “A Resiliência na sociedade emergente” in Tavares, J. (Org.) (2001). *Resiliência e Educação* (pp. 43-75). São Paulo: Cortez Editora.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspetivas organizacionais*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Teles, M. L. S. (2009, 18ª edição). *Filosofia para jovens*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tomé, A. & Carreira, T. (Org.) (2005). *Ensino, Formação, Profissão Arte*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Tomé, A. (2001). *Sociologia da Educação - Escola et Mores*. Coleção "Educação e Ciências de Educação". Lisboa: Editorial Minerva.
- Tomé, A. & e Carreira, T. (2000). Portugal: Éducation et Culture, une Approche Historique, in *Cahiers d'Europe* (3, pp.132-144). Paris: Éditions du Félin.
- Tomé, A. & Carreira, T. (1994). *Portugais et Luso-Français, Tome II, Enseignement et Langue d'Origine*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Tomé, R. (2006). A Escola, campo educativo e socializador. In Carreira T. & Tomé A. (dir. 2006). *Champs Sociologiques et Éducatifs. Enjeux au-delà des Frontières*. Collection «Le travail du social». (pp. 177-194). Paris: L'Harmattan.

- Tomé, R. (2005). Mutações profissionais e *métier* de professor. In Tomé, A. & Carreira, T. (Org.) (2005). *Ensino, Formação, Profissão Arte* (pp. 129-146). Lisboa: Editorial Minerva.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares. Inovação ou Tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Touraine, A. (1996). *O Retorno do Ator*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. (1994, 4ª edição). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tugendhat, E. (2003, 5ª edição). *Lições sobre Ética*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Turner, B. S., ed. (2002). *Teoria Social*. Algés: Difel.
- Unesco (2007). *Philosophy. A School of Freedom*. Paris: Unesco.
- Unesco (1981). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Lisboa: Estampa.
- Valadas, S. C. A. T. S. (2007). *Sucesso Académico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Conceções de Aprendizagem*. Faro: Universidade do Algarve. (Tese de Doutoramento não publicada).
- Van Haecht, A. (1994). *A escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Varandas, M (2003). *Simbiose Benevolente e Comunidade: fundamentos da Ética na Terra* in Beckert, C. (2003, org) *Ética Ambiental: uma ética para o futuro* (pp.107-114). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Vilbrod, A. (1998). L'Économie Cachée de l'Efficacité des Enseignants, in Teresa Carreira e Alice Tomé (1998, eds), *Education Au Portugal et en France. Situation et Perspectives*, Paris: L'Harmattan.
- Weber, M. (2006). Max Weber: El poder en las Universidades. In Álvarez-Uría, F. (org.) (2006). *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociologia y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos* (pp. 45-74). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Weber, M. (2005, 6ª edição). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Weston, A. (2002). *Ética para o dia a dia*. Lisboa: Esquilo.
- Young, M. F. D. (1982). Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado. In Grácio, S. & Stoer, S. (org.) (1982). *Sociologia da Educação – II*. (pp. 151-187). Lisboa: Livros Horizonte.

Manuais para o 10º ano em 2003:

- Abrunhosa, M. A. & Leitão, M. (2003). *Um outro olhar sobre o Mundo*. Porto: Asa.
- Almeida, A., Costa, A., Teixeira, C. & Murcho, D. (2003). *A arte de pensar 10º* (2 vols). Lisboa: Didática Editora
- Alves, F., Aredes, L. & Carvalho, J. (2003). *705 Azul – 10º ano*. Lisboa: Texto Editora.
- Amorim, C., Aguiar, M. I. C. & Moreira, M. M. (2003). *Filosofia 10º*. Porto: Areal Editores.
- Araújo, J. C., Freitas, L. & Rocha, M. A. (2003). *Ars Philosophica*. Lisboa: Plátano Editora.
- Caselas, A., Lopes, A. & Marques, F. (2003). *Ática*. Carnaxide: Constância.
- Fernandes, M. & Barros, N. (2003). *Filosofia 10º ano*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Franklin, A., Gomes, I. & J. Vieira Lourenço (2003). *Ensaio de Filosofia para não-filósofos*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, A. M. (2003). *Pensar é Preciso*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Grácio, R & Girão, J. (2003). *A cor das ideias*. Lisboa: Texto Editora.
- Magalhães, J. B. (2003). *Filosofia*. Porto: Contraponto.
- Nunes, J. C., Torres, F. & Reisinho, E. (2003). *Pensar e Agir 10*. Porto: Areal Editores.
- Reis, A. & Pissarra, M. (2003). *Viagens na Filosofia*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, L. (2003). *Filosofia – 10º ano*. Lisboa: Plátano Editora.
- Vicente, J. N. (2003). *Razão e Diálogo*. Porto: Porto Editora.

Manuais para o 11º ano em 2004:

- Abrunhosa, M. A. & Leitão, M. (2004). *Um outro olhar sobre o Mundo*. (2 vols). Porto: Asa.
- Almeida, A., Mateus, P., Teixeira, C. & Murcho, D. (2004). *A arte de pensar. 11º ano*. Lisboa: Didática Editora.
- Alves, F., Arêdes, J. & Carvalho, J. (2004). *705 Azul*. Lisboa: Texto Editora.
- Amorim, C., Aguiar, M. I. C. & Moreira, M. M. (2004). *Filosofia 11º ano*. (partes I e II). Porto: Areal Editores.
- Borges, L. F., Paiva, M. & Tavares, O. (2004). *Contextos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. & Barros, N. (2004). *Filosofia 11º ano*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Ferreira, J., Borges, M. & Paiva, O. (2004). *Contextos 11*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, A. M. (2004). *Pensar é Preciso*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Grácio, R & Girão, J. (2004). *A cor das ideias*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, L., Sameiro, J. & Nunes, A., (2004). *Filosofia 11*. Plátano Editora.
- Vicente, J. N. (2004). *Razão e Diálogo*. Porto: Porto Editora.

http://www.ore.org.pt/fileobservatorio/pdf/manuais_SPF_Publicacoes.pdf

Sociedade Portuguesa de Filosofia — Centro para o Ensino da Filosofia (outubro de 2005). *Orientações para a Elaboração de Manuais Escolares*, retirado em 01/01/2007

http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Relatorio_Manuais_Escolares.pdf, acedido a 16/12/2007.

Legislação consultada:

Circular n.º 13/DSEE/2006 (Assunto: Adoção de Manuais Escolares para o ano letivo de 2006/07).

Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho, in *Diário da República*, 1.ª série — N.º 143 — 26 de julho de 2007 – sobre reajustamentos nos planos de estudo dos cursos científico – humanísticos do Ensino Secundário.

Decreto-Lei .º 24/2006, de 6 de janeiro de 2006, in *Diário da República*, 1.ª série - A - N.º 26— 6 de fevereiro de 2006 – sobre orientação e organização da gestão curricular e avaliação das aprendizagens, no ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março de 2004 (Número: 73 série I-A - páginas do DR: 1931 a 1942) – sobre orientação e organização da gestão curricular e avaliação das aprendizagens, no ensino secundário.

LBSE, de Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

1ª alteração à LBSE, Lei n.º 115/97 de 19 de setembro

2ª alteração à LBSE, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

3ª alteração à LBSE, Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

Portaria n.º 1322/2007, de 4 de outubro, in *Diário da República*, 1.ª série — N.º 192 — 4 de outubro de 2007 - sobre gestão do currículo no Ensino Secundário.

http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema_Politico/Constituicao/constituicao_p03.htm, Portal do Governo, acedido em 04/01/2009.

Informação consultada *online* sobre o Ministério da Educação:

http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=9&fileName=Info_2_2011_Filosofia_SEC.pdf, de 02/02/11.

<http://sitio.dgidec.min-edu.pt/secundario/Paginas/default.aspx>, de 02/02/11.

http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=9&fileName=Info_2_2011_Filosofia_SEC.pdf, de 02/02/11 (Informações sobre o teste intermédio de Filosofia do 10º ano, realizado no dia 22/02/11).

ANEXOS

Anexo 1 – Programa de Filosofia do Ensino Secundário Regular
Quadro 1 - Programa do 10º ano

Conteúdos/Temas – 10º ano		
I - Módulo inicial – INICIAÇÃO À ATIVIDADE FILOSÓFICA	1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar	1.1. <i>O que é a Filosofia?</i> - uma resposta inicial 1.2. <i>Quais são as questões da Filosofia?</i> - alguns exemplos 1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico
II - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	1. A Ação Humana - Análise e compreensão do agir	1.1. A rede conceptual da ação 1.2. Determinismo e liberdade na ação humana
	2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa	2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas
	3. Dimensões da ação humana e dos valores	3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial 3.1.1. Intenção ética e norma moral 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas 3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade <i>Opção por 3.2. ou 3.3.</i> 3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética 3.2.1. A experiência e o juízo estéticos 3.2.2. A criação artística e a obra de arte 3.2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento 3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa 3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões 3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância
	4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo	<i>Opção por UM tema/problema.</i> - Os direitos humanos e a globalização - Os direitos das mulheres como direitos humanos - A responsabilidade ecológica - A manipulação e os meios de comunicação de massa - O racismo e a xenofobia - O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil - A obra de arte na era das indústrias culturais - A dessacralização do mundo e a perda do sentido - A paz mundial e o diálogo inter-religioso - Outros

Fonte: adaptado a partir de: Henriques, Vicente & Barros (2001: 12). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*, Formação Geral. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Anexo 1 – Quadro 2 - Programa do 11º ano

Conteúdos/Temas – 11º ano		
III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA	1. Argumentação e lógica formal <i>Opção pela abordagem segundo os paradigmas das lógicas aristotélica ou proposicional</i>	1.1. Distinção validade - verdade 1.2. Formas de inferência válida 1.3. Principais falácias
	2. Argumentação e retórica	2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório 2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais
	3. Argumentação e Filosofia	3.1. Filosofia, retórica e democracia 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica 3.3. Argumentação, verdade e ser
IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva	1.1. Estrutura do ato de conhecer 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento
	2. Estatuto do conhecimento científico	2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade
	3. Temas/ Problemas da cultura científico- tecnológica	<i>Opção por UM tema/problema.</i> - A ciência, o poder e os riscos - A construção histórico-social da ciência - O trabalho e as novas tecnologias - O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana - A industrialização e o impacto ambiental - A investigação científica e os interesses económico-políticos - A tecnociência e a ética - A manipulação genética - Outros
V - Unidade final – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA <i>Opção por 1., 2. ou 3.</i>	1. A Filosofia e os outros saberes	1.1. Realidade e verdade - a plurivocidade da verdade 1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar
	2. A Filosofia na cidade	2.1. Espaço público e espaço privado 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania
	3. A Filosofia e o sentido	3.1. Finitude e temporalidade - a tarefa de se ser no mundo 3.2. Pensamento e memória - responsabilidade pelo futuro

Fonte: adaptado a partir de Henriques, Vicente & Barros (2001: 13). *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos – Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos Tecnológicos*, Formação Geral. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

ANEXO 2 - Manuais do 10º ano apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2003/04

Quadro 1. Manuais para o 10º ano da disciplina de Filosofia apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2003/04

(seleção feita para os anos letivos entre 2003/04, 2004/05, 2005/06 e 2006/07)

Título e código do Manual	Editora	Autores	Preço (em euros)	Número de páginas	Contém Caderno de Atividades para o aluno (pago à parte)
Um outro olhar sobre o Mundo 972-41-2832-6	Asa	Maria Antónia Abrunhosa Miguel Leitão	23,00	335	Sim
Razão e Diálogo 972-0-41035-3	Porto Editora	J. Neves Vicente	19,90	245	Sim
Filosofia 10º ano 972-680-538-4	Lisboa Editora	Marcelo Fernandes, Nazaré Barros	19,90	288	?
A cor das ideias 972-47-2069-1	Texto Editora	Rui Grácio, José Girão	19,99	253	?
Ática 972-761-234-2	Constância	António Caselas, António Lopes, Francisco Marques	19,95	256	?
705 Azul – 10º ano 972-47-2066-7	Texto Editora	Fátima Alves, José Aredes, José Carvalho	19,99	288	Sim
A arte de pensar 10º - 2 vols 72-0-43950-5	Didática Editora	Aires Almeida, António Costa, Célia Teixeira, Desidério Murcho	19,90	1º volume: 172 2º Volume: 168	?
Viagens na Filosofia 972-0-41003-5	Porto Editora	Alfredo Reis e Mário Pissarra	21,50	366	?
Filosofia 10º 972-627-624-1	Areal	Carlos Amorim, Mª Isabel Chorão Aguiar, Maria Margarida Moreira	19,95	288	Sim
Ensaios de Filosofia para não-filósofos 972-0-41000-0	Porto Editora	Agostinho Franklin, Isabel Gomes, J. Vieira Lourenço	19,90	287	Sim
Ars Philosophica 972-770-174-4	Plátano Editora	Joaquim Carlos Araújo, Luís de Freitas, Manuela Arriaga Rocha	18,00	215	Não
Filosofia – 10º ano 972-770-172-8	Plátano Editora	Luís Rodrigues	19,90	315	Não
Pensar é Preciso 972-680-549-x	Lisboa Editora	Adília Maia Gaspar	Não indicado	272	Sim
Filosofia 972-646-113-8	Contraponto	João Batista Magalhães	17	222	Não
Pensar e Agir 972-627-662-4	Areal Editores	João Cardoso Nunes, Francisco Torres, Eduardo Reisinho	19,95	288	Sim

ANEXO 2 - Quadro 2. Capas dos manuais apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2003/04 para o 10º ano da disciplina de Filosofia



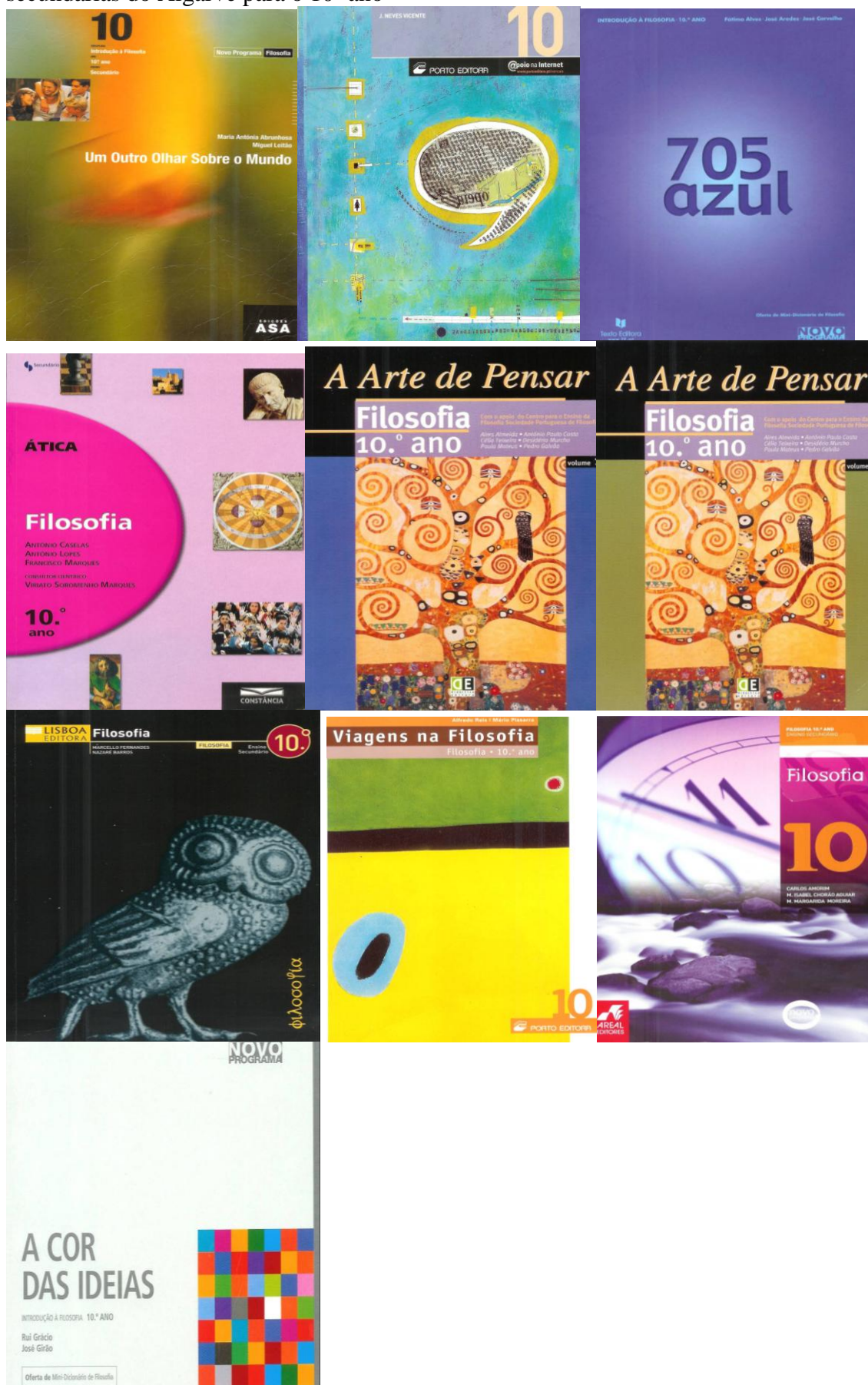
ANEXO 3 - Manuais do 10º ano adotados nas Escolas do Algarve para os anos letivos de 2003/04 a 2006/07

Quadro 1. Manuais adotados na disciplina de Filosofia nas escolas secundárias do Algarve: 10º ano

(seleção feita para os anos letivos entre 2003/04, 2004/05, 2005/06 e 2006/07)

Localidade	Código do Manual	Nome do Manual e dos Autores	Editora
Albufeira - Escola Secundária de Albufeira	972-41-2832-6	Um outro olhar sobre o Mundo – Maria Antónia Abrunhosa, Miguel Leitão	Asa
Faro - Escola Secundária João de Deus	972-41-2832-6	Um outro olhar sobre o Mundo – Maria Antónia Abrunhosa, Miguel Leitão	Asa
Faro - Escola Secundária Tomás Cabreira	972-41-2832-6	Um outro olhar sobre o Mundo – Maria Antónia Abrunhosa, Miguel Leitão	Asa
Faro - Escola Sec. Com 3º Ciclo de Pinheiro e Rosa	972-0-41035-3	Razão e Diálogo – J. Neves Vicente	Porto Editora
Lagoa - Escola Sec. Com 3º Ciclo Padre Antº Martins Oliveira	972-680-538-4	Filosofia 10º ano Marcelo Fernandes, Nazaré Barros	Lisboa Editora
Lagos - Escola Sec. Com 3º Ciclo Ensino Básico Gil Eanes	972-47-2069-1	A cor das ideias Rui Grácio, José Girão	Texto Editora
Lagos - Escola Secundária Júlio Dantas	972-41-2832-6	Um outro olhar sobre o Mundo – Maria Antónia Abrunhosa, Miguel Leitão	Asa
Loulé - Escola Secundária de Loulé	972-0-41035-3	Razão e Diálogo J. Neves Vicente	Porto Editora
Quarteira - Escola Sec. Com 3º Ciclo Dra. Laura Ayres	972-761-234-2	Ática António Caselas, António Lopes, Francisco Marques	Constância
Olhão - Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes	972-47-2066-7	705 Azul – 10º ano Fátima Alves e outros	Texto Editora
Portimão - Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes	972-0-43950-5	A arte de pensar 10º - 2 vols. Aires Almeida, António Costa, Célia Teixeira, Desidério Murcho	Didática Editora
Portimão - Escola Sec. Com 3º Ciclo Poeta António Aleixo	972-761-234-2	Filosofia – 10º ano – Ática António Caselos, António Lopes, Francisco Marques, Viriato Soromenho	Constância Editores
S. Brás de Alportel - Escola Secundária José Belchior Viegas	972-0-41003-5	Viagens na Filosofia Alfredo Reis e Mário Pissarra	Porto Editora
Silves - Escola Secundária de Silves	972-627-624-1	Filosofia 10º Carlos Amorim, Mª Isabel Chorão Aguiar, Maria Margarida Moreira	Areal
Tavira - Escola Sec. Com 3º Ciclo de Tavira	972-47-2066-7	705 Azul – 10º ano Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho	Texto Editora
Vila Real de Santo António - Escola Sec. Com 3º Ciclo de Vila Real de Santo António	972-41-2832-6	Um outro olhar sobre o Mundo – Maria Antónia Abrunhosa, Miguel Leitão	Asa

ANEXO 3 - Quadro 2. Capas dos manuais adotados na disciplina de Filosofia nas escolas secundárias do Algarve para o 10º ano



ANEXO 4 - Manuais do 11º ano apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2004/05

Quadro 1. Manuais para o 11º ano da disciplina de Filosofia apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2004/05

Título e código do Manual	Editora	Autores	Preço (em euros)	Número de páginas	Contém Caderno de Atividades para o aluno (pago à parte)
Contextos 11 972-0-41051-5	Porto Editora	José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares	19,90	288	Sim
705 Azul 972-47-2522-7	Texto Editora	Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho	21,99	304	Sim
A cor das ideias 972-47-2525-1	Texto Editora	Rui Grácio, José Girão	21,99	285	Sim
Filosofia 11 972-770-248-1	Plátano Editora	Álvaro Nunes, Júlio Sameiro, Luís Rodrigues	19,90	321	?
A arte de pensar – 11º ano 972-650-645-x	Didática Editora	Aires Almeida, Célia Teixeira, Desidério Murcho, Paula Mateus	18,90	271	Sim
Filosofia 11º 972-680-589-9	Lisboa Editora	Marcelo Fernandes e Nazaré Barros	19,90	271	?
Um outro olhar sobre o Mundo (2 volumes) 972-41-3795-3	Edições Asa	Maria Antónia Abrunhosa, Miguel Leitão	24,80	1º volume: 288 2º volume: 207	?
Pensar é Preciso 972-680-559-7	Lisboa Editora	Adília Maia Gaspar	19,90	272	?
Razão e Diálogo 972-0-41034-5	Porto Editora	J. Neves Vicente	19,90	261	Sim
Filosofia 11º ano (Partes 1 e 2) 972-627-718-3	Areal Editores	Carlos Amorim, M. Isabel Chorão Aguiar, M. Margarida Moreira	20,90	Parte 1: 271 Parte 2: 96	Sim
Filosofia 11º ano ¹	Santillana Constância	Carlos Pascoal e Luísa Nóbrega	?		?

¹ Não foi possível aceder a este manual, havendo apenas conhecimento da sua existência nesse ano, pelo que não se preenchem os dados informativos como se fez com os outros.

ANEXO 4 - Quadro 2. Capas dos manuais apresentados pelas editoras para o ano letivo de 2004/05 para o 11.º ano da disciplina de Filosofia



ANEXO 5 - Manuais do 11º ano adotados nas Escolas do Algarve para os anos letivos de 2004/05 a 2007/08

Quadro 1. Manuais adotados na disciplina de Filosofia nas escolas secundárias do Algarve: 11º ano

(seleção feita para os anos letivos entre 2004/05, 2005/06, 2006/07 e 2007/08)

Localidade	Código do Manual	Nome do Manual e dos Autores	Editora
Albufeira - Escola Secundária de Albufeira	972-0-41051-5	Contextos 11 José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares	Porto Editora
Faro - Escola Secundária João de Deus	972-0-41051-5	Contextos 11 José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares	Porto Editora
Faro - Escola Secundária Tomás Cabreira	972-0-41051-5	Contextos 11 José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares	Porto Editora
Faro - Escola Sec. Com 3º Ciclo de Pinheiro e Rosa	972-47-2522-7	705 Azul Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho	Texto Editora
Lagoa - Escola Sec. Com 3º Ciclo Padre Antº Martins Oliveira	972-0-41051-5	Contextos 11 José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares	Porto Editora
Lagos - Escola Sec. Com 3º Ciclo Ensino Básico Gil Eanes	972-47-2525-1	A cor das ideias Rui Grácio, José Girão	Texto Editora
Lagos - Escola Secundária Júlio Dantas	972-770-248-1	Filosofia 11 Álvaro Nunes, Júlio Sameiro, Luís Rodrigues	Plátano Editora
Loulé - Escola Secundária de Loulé	972-0-41051-5	Contextos 11 José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares	Porto Editora
Quarteira - Escola Sec. Com 3º Ciclo Dra. Laura Ayres	972-0-41051-5	Contextos 11 José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares	Porto Editora
Olhão - Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes	972-47-2522-7	705 Azul 11º ano Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho	Texto Editora
Portimão - Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes	972-650-645-x	A arte de pensar – 11º ano – Aires Almeida, Célia Teixeira, Desidério Murcho, Paula Mateus	Didática Editora
Portimão - Escola Sec. Com 3º Ciclo Poeta António Aleixo	927-770-248-1	Filosofia 11º Álvaro Nunes, Júlio Sameiro, Luís Rodrigues	Plátano Editora
S. Brás de Alportel - Escola Secundária José Belchior Viegas	972-680-589-9	Filosofia 11º Marcelo Fernandes e Nazaré Barros	Lisboa Editora
Silves - Escola Secundária de Silves	972-41-3795-3	Um outro olhar sobre o mundo – 2 volumes – 11º ano Maria Antónia Abrunhosa, Miguel Leitão	Asa Editora
Tavira - Escola Sec. Com 3º Ciclo de Tavira	972-41-3795-3	Um outro olhar sobre o mundo – 2 volumes – 11º ano Maria Antónia Abrunhosa, Miguel Leitão	Asa Editora
Vila Real de Santo António - Escola Sec. Com 3º Ciclo de Vila Real de Santo António	972-47-2522-7	705 Azul 11º ano Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho	Texto Editora

ANEXO 5 - Quadro 2. Capas dos manuais adotados na disciplina de Filosofia nas escolas secundárias do Algarve para o 11.º ano



Anexo 6 - Formulários emitidos pelo Ministério da Educação e destinados à seleção dos manuais por parte dos professores nas escolas

Anexo 6 - Figura 1 - Primeira página do formulário destinado à seleção de manuais por parte dos professores da disciplina

2006/2007		MANUAIS ESCOLARES		REGISTO DE APRECIÇÃO E ADOÇÃO		ANEXO 1	
Identificação da disciplina				Ano de escolaridade			
Título do manual				MANUAL A ADOPTAR (Assinale com X, se for o caso)			
Editor				Ensino Regular/Ensino Diário <input type="checkbox"/> Ensino Secundário Recorrente <input type="checkbox"/>			
ISBN							
CRITÉRIOS DE APRECIÇÃO						APRECIÇÃO GLOBAL	
ORGANIZAÇÃO E MÉTODO						I	S
1 Apresenta uma organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno.							
2 Desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens.							
3 Estimula a autonomia e a criatividade.							
4 Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos.							
5 Permite percursos pedagógicos diversificados.							
6 Contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de actividades de carácter prático/experimental.							
7 Propõe actividades adequadas ao desenvolvimento de projectos interdisciplinares.							
INFORMAÇÃO						B	MB
1 Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo do respectivo ano e/ou nível de escolaridade.							
2 Responde aos objetivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares.							
3 Fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina.							
4 Explicita as aprendizagens essenciais.							
5 Promove a educação para a cidadania.							
6 Não apresenta discriminações relativas a sexo, etnias, religiões, deficiências.							
COMUNICAÇÃO						I S B MB	
1 A concepção e a organização gráfica do manual facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem.							
(1) Características: tipografia, cores, desenhos, mapas, fotos, ilustrações, etc.							
2 Os textos são claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e a diversidade dos alunos a que se destinam.							
3 Os diferentes tipos de ilustrações são correctos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto.							
(2) Fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas, etc.							
CARACTERÍSTICAS MATERIAIS						I S B MB	
1 Apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização.							
2 O formato, as dimensões e o peso do manual (ou de cada um dos seus volumes) são adequados ao nível etário do aluno.							
3 Permite a reutilização.							

Anexo 6 - Figura 2 - Segunda página do formulário destinado à seleção de manuais por parte dos professores da disciplina

2006/2007		MANUAIS ESCOLARES		REGISTO DE APRECIÇÃO E ADOÇÃO		(cont.) ANEXO 1	
ESCOLA _____ ou _____ AGRUPAMENTO DE ESCOLAS _____ (Riscar a que não interessa)							
Endereço: _____							
Localidade: _____							
Centro da Área Educativa _____							
Direcção Regional de Educação _____							
Código Postal _____							
Código _____							
Esta ficha deve ser fotocopiada (frente e verso numa única folha) para apreciação de cada manual analisado.							

Anexo 7 - Características gerais dos manuais

Quadro 1. Análise comparativa das principais características dos manuais do 10º ano²

Nossa Designação do Manual / Título do Manual	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul – 10º ano</i>	Manual D <i>Ática</i>
Autor/es	Maria Antónia Abrunhosa Miguel Leitão	J. Neves Vicente	Fátima Alves, José Aredes, José Carvalho	António Caselas, António Lopes, Francisco Marques
Editora	Asa	Porto Editora	Texto Editora	Constância
Preço	23€	19,90 €	19,99 €	19,95 €
Caderno de Atividades (pago à parte)	Sim.	Sim.	Sim.	Não se sabe.
Número de escolhas obtidas neste universo	Cinco.	Duas.	Duas.	Duas.
Número de páginas	335.	245.	288.	256.
Índice Geral	Apresentação de um Índice no início.	Índice da unidade – na abertura da unidade, sem indicação de páginas, numa página, também ela, não paginada. Índice geral: no final do manual com indicação de páginas (não paginado).	Índice (no início do manual, não paginado).	Índice no início. Seguido de apresentação do modelo didático da obra com indicações práticas constantes no mesmo.
Glossário / Índice de conceitos	Sim Apresenta um Glossário no final.	Sim. Existe um <i>Glossário do Discurso Feminista</i> na parte final do desenvolvimento do tema: <i>Os Direitos das Mulheres como Direitos Humanos</i> . Existe um Índice de conceitos no final do manual, não paginado.	Não tem	Sim. Existe um Índice remissivo: no final do manual.
Indicação de Bibliografia	Sim Indica-se a Bibliografia no final do manual.	Sim (no final do manual, não paginado)	Sim: no final de cada unidade são apresentadas sugestões de livros, filmes e sites.	Não apresenta.
Indicação de legislação e de documentação	Não. Apresenta apenas um texto referente à Assembleia Geral das Nações Unidas referente a alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, na parte referente aos Valores e Valoração, a propósito dos Direitos Humanos.	Sim. Na parte referente aos Valores e Valoração, a propósito dos Direitos Humanos.	Não apresenta.	Não apresenta.
Sugestões de leituras e de filmes	Não apresenta. Sugere de forma muito abrangente atividades que permitem e estimulam a procura livre por parte do aluno de elementos para desenvolver os assuntos em questão.	Não apresenta.	Em todas as unidades são apresentadas sugestões de leituras e de filmes.	Não apresenta.
Indicação de sítios na Internet	Sim, no final do manual. E também a propósito da tratamento de algumas temáticas.	Sim, ao longo do manual são apresentadas moradas na Internet.	Sim, ao longo do manual, no final de cada unidade, apresentam-se moradas na Internet.	Não indica.
Índice de textos	Existe um índice de textos no início do manual.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta. Mas apresenta no final um índice remissivo e das fontes fotográficas.
Índice de autores	Não apresenta.	Sim (por épocas, no final do manual, não paginado).	Não apresenta.	Não apresenta.
Consultor científico	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Sim: Viriato Soromenho Marques
Indicação de controlo de qualidade	Não apresenta.	Apresentação numa página inicial que é dobrada em duas e que especifica o projeto, de acordo com o Programa em vigor. Esta parte pode ser considerada como publicitação dos elementos constantes no projeto e dos materiais pedagógicos de apoio.	Sim, na primeira página. Critérios de apreciação de Manuais nos seus quatro pontos (1. <i>Organização e Método</i> ; 2. <i>Informação</i> ; 3. <i>Comunicação</i> ; e 4. <i>Características materiais</i>) adequando-os ao guião de análise deste Manual, onde os mesmos se encontram.	Faz uma apresentação do Modelo Didático que vai realizar, nas páginas 10 e 11, onde especifica o projeto, de acordo com o Programa em vigor.

² O universo da análise era, conforme já foi referenciado, as Escolas do Algarve com Ensino Secundário entre os anos letivos de 2003/04 e 2006/07.

Nossa Designação do Manual Título do Manual	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul – 10º ano</i>	Manual D <i>Ática</i>
Apresentação do Manual pelos autores	Sim, no início, antes do índice. Faz uma breve apresentação <i>ao leitor</i> , expondo muito sucintamente a importância dos textos e da Filosofia.	Não apresenta diretamente. Pode ser considerada apresentação a publicitação inicial com textos de António Aleixo, António Gramsci e a uma música de Rui Veloso nas páginas anteriores à apresentação das unidades, embora não se dirijam diretamente ao leitor.	Sim, na Introdução (páginas iniciais) onde enunciam os objetivos a desenvolver com o Manual.	Sim, nas páginas iniciais é feita uma apresentação geral por Viriato Soromenho Marques. Na página seguinte, apresentam-se aos professores; nas 4 páginas seguintes, faz-se a apresentação pelos autores aos alunos.
Abertura das Unidades	Sempre com duas páginas, uma imagem ampliada, uma frase filosófica e respetivo autor, e a apresentação dos conteúdos programáticos a tratar.	Sempre com quatro páginas: a primeira com uma imagem; a segunda com a continuação da imagem e o resumo dos pontos a ser tratados; a terceira com uma imagem alusiva; a quarta com um mapa conceptual. As 1ªs páginas não são paginadas – há uma Introdução com ideias acerca da filosofia e dos seus problemas com um quadro desde a Antiguidade intitulado “ <i>um céu cheio de ideias, uma terra cheia de problemas</i> ”.	Sempre com duas páginas, a primeira com a imagem ampliada de um quadro e a segunda com a apresentação do capítulo que vai ser tratado.	Com duas páginas: na primeira, uma imagem grande; na segunda, a comparação entre “questões da realidade” e “questões filosóficas”, apresentação de um texto seguido de três questões como forma de sensibilização à temática emergente.
Objetivos a desenvolver	Os objetivos são formulados no início de cada unidade, especificados de acordo com os conteúdos programáticos.	Embora não exista propriamente uma listagem de objetivos, os mesmos encontram-se implícitos ao longo das primeiras páginas (não paginadas) onde são lançadas questões filosóficas (inquietantes), se apresentam nomes e datas de nascimento e de morte (quando a há) e se apresentam textos.	Não tem propriamente uma listagem de objetivos. Na introdução apresenta-se uma ficha de diagnóstico No final de cada capítulo, apresenta-se uma listagem dos conceitos que o aluno deve ter adquirido no final da unidade estudada.	Não tem propriamente uma listagem de objetivos. Na introdução apresenta-se uma nota aos alunos. No final de cada capítulo, apresenta-se uma listagem dos conceitos que o aluno deve ter adquirido no final da unidade estudada.
Mapas conceptuais	Apresenta um mapa conceptual no início de cada unidade (pp. 13, 69, 103, 139, 201, 253 e 295).	Apresenta um mapa dos conteúdos programáticos da disciplina ao nível dos dois anos em que a mesma é lecionada (10º e 11º anos) no início do manual.	Apresentação de organogramas conceptuais e de esquemas conceptuais ao longo do desenvolvimento das temáticas.	No final de cada capítulo, apresenta-se um pequeno mapa conceptual sobre o “essencial” da unidade estudada.
Desenvolvimento dos capítulos	De acordo com as temáticas apresentadas, com exceção do ponto 1.3.	De acordo com as temáticas apresentadas.	De acordo com as temáticas apresentadas.	De acordo com as temáticas apresentadas.
Tratamento das temáticas	Não apresenta a temática do ponto 1.3. do Programa.	De forma muito desenvolvida, aludindo a exemplos, textos e atividades	De forma desenvolvida, aludindo a exemplos, textos e propondo atividades.	De forma desenvolvida, aludindo a exemplos, textos e propondo atividades.
Desenhos/esquemas explicativos	São apresentados quadros síntese relativos a quase todas as temáticas e subtemas tratados.	Muitos quadros comparativos e explicativos, desenhos, esquemas, mapas, imagens de filósofos, muitas atividades, apresentação de capas de livros atuais sobre assuntos filosóficos (em português e noutras línguas, nomeadamente em francês); no início do manual, a carta de Atenas com legenda e o mapa da Europa científico-filosófica da Antiguidade.	Quadros comparativos e explicativos, esquemas, desenhos, mapas, organogramas conceptuais, atividades.	Por vezes são utilizados desenhos explicativos (ex: o caso da ilustração do teorema de Pitágoras, apresentado e explicado na página 19.
Quadros síntese com resumos da matéria	Apresenta quadros-síntese no final de cada ponto.	Não tem. A síntese vai sendo feita sempre ao longo do tratamento das temáticas.	Não tem. A síntese vai sendo feita sempre ao longo do tratamento das temáticas e através da apresentação de organogramas conceptuais. Alguns organogramas com a ideia geral da matéria desenvolvida.	No final da unidade, é apresentado um esquema com as ideias principais, bem como uma listagem dos conceitos adquiridos.
Questões para resolver	Questões C, D (concordo / discordo) ou V, F (verdadeiro / Falso) para autoavaliação intituladas “ <i>Verifique se compreendeu</i> ”. Realização de Atividades e de questionários para desenvolver no final de cada ponto ou subponto.	Muitas atividades ao longo dos capítulos Algumas vezes, além das próprias tarefas (que são múltiplas) reenvia-se para o caderno de atividades onde se encontram ainda mais tarefas.	Muitas atividades ao longo dos capítulos e no final do mesmo.	Todos os subpontos apresentam no final da página uma caixa assinalada com um ponto de interrogação com questões (3, 4) para resolver).
Soluções das questões	Apresentação das <i>Soluções do “Verifique se compreendeu”</i> no final de cada unidade Soluções apresentadas no final do manual.	Não tem	Não tem.	Não tem.

Nossa Designação do Manual Título do Manual	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul – 10º ano</i>	Manual D <i>Ática</i>
Textos ao longo das explicações	Apresentação de textos pequenos, sempre numa cor diferente e em itálico, dentro de uma caixa.	Apresentação de muitos textos, alguns muito pequenos, outros em itálico.	Apresentação de textos e poemas.	Não tem: Mas as explicações remetem todas para os textos de Apoio que estão no final do capítulo.
Questões filosóficas ao longo das explicações	Colocação de muitas questões de reflexão ao longo do capítulo referentes a cada uma das temáticas apresentadas.	As questões vão sendo colocadas no decorrer da apresentação. As atividades propostas servem também para lançar mais questões. O manual sugere um desencadear de questões.	As questões vão sendo colocadas no decorrer da apresentação. As atividades propostas servem também para lançar mais questões.	Todos os subpontos apresentam no final da página uma caixa assinalada com um ponto de interrogação com questões (3, 4) para resolver).
Textos no final de cada ponto ou subponto	Apresentação de 12 textos com a respetiva indicação de autor, cada um deles com uma questão no final.	Apresentação de textos no final de cada subponto. Os mesmos já eram referidos aquando da apresentação dos conceitos onde se apelava para a sua leitura.	No final de cada capítulo, encontram-se sempre textos complementares, seguidos de atividades propostas aos alunos.	Há sempre textos de Apoio no final de cada unidade.
Questionário no final de cada ponto ou subponto	Existe sempre um conjunto de questões intitulado “ <i>Verifique se compreendeu</i> ” no final de cada um dos pontos ou subpontos. No final das unidades apresenta-se um conjunto de atividades com o título “ <i>Aplique os seus conhecimentos</i> ”, constituído por um <i>questionário</i> , um <i>comentário</i> de textos com questões e por um conjunto de <i>atividades</i> diversificadas.	Não existe um questionário geral porque há sempre múltiplas atividades e questões no decorrer do tratamento dos temas.	Não existe um questionário geral porque há sempre múltiplas atividades e questões no decorrer do tratamento dos temas. O aluno é reenviado para a resolução de atividades no Caderno de Atividades.	No final das unidades: Síntese e atividades – esquema das temáticas, principais conceitos, temas e problemas acerca das temáticas tratadas.
Aspetos importantes que não são tratados	O ponto 1.3. do Programa: “ <i>A dimensão discursiva do trabalho filosófico</i> ” não foi tratado.	Todos os pontos foram tratados com grande desenvolvimento.	Todos os pontos foram tratados com relativo desenvolvimento.	Todos os pontos foram tratados com grande desenvolvimento.
Nota de originalidade	Os pequenos textos ao longo das explicações do manual, as questões filosóficas, as ideias ou sugestões apresentam-se escritas em cor diferente (castanho) de forma a pretender destacar a atenção do aluno. A originalidade das imagens e/ou fotografias que apelam para os assuntos.	Trata-se do único manual aqui analisado que apresenta capas de livros atuais sobre assuntos filosóficos (em português e noutras línguas, nomeadamente em francês). No início do manual é apresentado um friso cronológico com indicação dos filósofos de diversas épocas, realçando as grandes questões filosóficas que foram sendo colocadas.	No capítulo inicial sugere-se o visionamento do filme “Matrix” e apresenta uma ficha completa para a sua análise e relação com os conteúdos tratados. A organização do Manual pode ser considerada original pela facilidade com que se manuseia. A primeira página (já citada na indicação do controlo de qualidade do Manual).	O manual contém no final: “Tradição Filosófica, uma secção de consulta sobre as várias épocas da história da Filosofia”. “Índice remissivo, que permite localizar no livro os temas, problemas, conceitos e autores mais relevantes”.
Aspetos mais positivos do manual	Fácil manuseio. Clara localização dos temas em análise. Facilidade e clareza dos esquemas e desenhos apresentados e sua correspondência com as temáticas.	A profusão de textos e de explicações. O grande desenvolvimento dado às temáticas.	Quantidade de esboços, tópicos, quadros, resumos, que possibilitam ao aluno uma fácil e rápida apreensão dos conceitos. Parece ser de fácil manuseio para os alunos. Contrariamente à sua versão relativa ao 11º ano, não é tão monocromático (a cor azul não domina tanto no 10º como vai dominar no manual do 11º ano).	Fácil manuseio por parte dos alunos. A preocupação com o rigor científico. No final do manual (pp. 248-253) é apresentada a tradição filosófica ao longo das épocas históricas, de uma forma fácil e atrativa.
Aspetos menos positivos do manual	Talvez devesse apresentar mais textos. É tratado apenas um <i>tema/problema do mundo contemporâneo</i> na última unidade final: <i>Os Direitos das mulheres como Direitos Humanos</i> , o que não deixa a sugestão para outras opções.	Talvez seja difícil para os jovens a consulta e a profusão de tanto material. Parece ser um manual muito mais útil para o professor do que para os alunos.	Talvez a falta de resumos no final das unidades seja um fator negativo do manual.	Talvez algumas explicações possam parecer demasiado densas e difíceis para os alunos.
Temas desenvolvidos (em opção) na parte 4 “Temas/problemas do mundo contemporâneo”	<i>Os direitos das mulheres como direitos humanos.</i>	1. <i>Os direitos humanos e a globalização</i> ; 2. <i>Os direitos das mulheres como direitos humanos.</i>	4.1 <i>A responsabilidade ecológica</i> ; 4.2. <i>Os direitos humanos e a globalização.</i>	A. <i>Violência e agressividade: a guerra</i> ; B. <i>A responsabilidade ecológica</i> ; C. <i>A fundamentação ética dos direitos humanos</i> ; D. <i>Itinerário de um problema filosófico: a busca da felicidade.</i>

Anexo 7 - Características gerais dos manuais

Quadro 2 – Análise comparativa das principais características dos manuais do 11º ano³

Nossa Designação do Manual/ Título do Manual	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Autor/es	José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares	Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho.	Álvaro Nunes e Júlio Sameiro, Luís Rodrigues.	Maria Antónia Abrunhosa
Editora	Porto Editora	Texto Editora	Plátano Editora	Asa Editora
Preço	19,90 euros	21,99 euros	19,90 euros	24,80 euros
Caderno de Atividades (pago à parte)	Contém caderno de atividades (pago à parte: 4,90€).	Contém caderno de atividades	Não se sabe	Não se sabe
Número de escolhas obtidas neste universo	6 escolhas	3 escolhas.	2 escolhas.	2 escolhas
Número de páginas	288 páginas	304 páginas.	321 páginas.	1º volume: 288 páginas 2º volume: 207 páginas
Índice Geral	Sim, no início (pp 3- 5).	Sim, no início (páginas verdes não paginadas).	Sim, no início (pp 6- 7).	Sim, no início de cada volume (índice geral respeitante aos dois volumes igual em cada um deles).
Glossário / Índice de conceitos	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Sim, no final de cada volume (a listagem de conceitos é igual em ambos)
Indicação de Bibliografia	Sim (pp. 287-288).	Não apresenta.	Sim: Bibliografia respeitante a cada temática no final de cada ponto ou capítulo; Bibliografia geral no final do manual.	Sim, apresenta uma grande listagem de bibliografia, respeitante aos dois volumes.
Indicação de legislação e de documentação	Não apresenta.	Não apresenta.	Sim, ao longo da lista bibliográfica e de sítios na Internet.	A documentação é apresentada nos sítios da Internet que são indicados.
Sugestões de leituras e de filmes	Sim (de leituras: p. 233).	Sim, no final de cada unidade.	Muitas sugestões de leituras.	Além da indicação de bibliografia, sugerem-se em cada capítulo, atividades complementares que propiciam a investigação e a procura de outros dados.
Indicação de sítios na Internet	Não apresenta.	Sim, no final de cada unidade.	Sim.	Sim, nos dois volumes.
Índice de textos	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Sim, no início de cada um dos volumes (índice de textos respeitante aos textos presentes nos dois volumes. igual em ambos).
Índice de autores	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.
Consultor científico	Não apresenta.	Não apresenta.	Não, mas refere o apoio do Centro para o Ensino da Filosofia da Sociedade Portuguesa de Filosofia.	Não apresenta.
Indicação de Controlo de qualidade	Não apresenta.	Sim, na primeira página.: critérios de apreciação de Manuais nos seus quatro pontos (1. Organização e Método; 2. Informação; 3. Comunicação; e 4. Características materiais) adequando-os ao guião de análise, onde os mesmos se encontram presentes.	Não apresenta.	Não apresenta.
Apresentação do manual pelos autores	Sim, no início. Salientam-se as finalidades enunciadas no Programa, justificando-se a sua adequação ao manual.	Sim, na Introdução (páginas iniciais a azul) onde enunciam os objetivos a desenvolver com o Manual.	Sim, no início do Manual (Prólogo e Agradecimentos).	No início de cada volume, com uma breve nota ao leitor, apelando para a reflexão crítica e pessoal dos assuntos apresentados.
Abertura das Unidades	Sempre com três páginas: a primeira com uma imagem alusiva e o título da unidade; a segunda com a continuação da imagem e a indicação dos pontos principais; a terceira com o título da temática e os subpontos a desenvolver, a qual se repete nos subpontos seguintes.	Com duas páginas: a primeira com uma imagem grande; a segunda com a indicação do tema, dos pontos e subpontos e respetivas páginas. Por vezes, seguem-se propostas, listagens de objetivos, imagens alusivas, questões, referência a questões-problema ou simples questões. Aludindo ao título do manual, a cor dominante é sempre o azul.	Cada capítulo abre de forma aproximada: - com duas páginas, uma imagem de uma pintura e a apresentação geral dos conteúdos, na segunda, a versão resumida dos objetivos e dos tópicos a apresentar, assim como das opções, caso existam; - nos pontos e subpontos seguintes, mantém-se uma estrutura aproximada a esta.	Nos dois volumes, as unidades abrem sempre da mesma forma: com quatro páginas, a primeira com uma imagem abstrata e uma frase (sempre diferentes); a segunda com a apresentação da temática que será tratada; a terceira com a localização da unidade no contexto total das restantes e a apresentação dos objetivos da disciplina; a quarta com um mapa conceptual dos assuntos que serão tratados. As cores do fundo da segunda página e da paginação total da unidade vão variando.
Objetivos a desenvolver	Não apresenta. Os objetivos estão implícitos no tratamento das temáticas.	Os objetivos estão no início de cada unidade, após a apresentação das temáticas, com formato semelhante, seguidos de propostas: “O que pretendemos”, “No final desta unidade, o aluno deve ser capaz de”... “definir os seguintes conceitos”, “Responder às seguintes questões”.	Na maior parte dos pontos e subpontos desta unidade, os objetivos apresentam-se em traços breves num quadro amarelo que se intitula <i>O que vais aprender nesta capítulo?</i>	Os objetivos são sempre apresentados na abertura da unidade, na 3ª página, que se apresenta como uma listagem do que “o aluno deverá ser capaz de fazer no final deste capítulo”.
Mapas conceptuais	Não. Mas apresenta por vezes no tratamento das temáticas, pequenos esquemas ou quadros explicativos.	Apresentação de organogramas conceptuais, de esquemas conceptuais ao longo do desenvolvimento das temáticas.	O manual apresenta quadros explicativos e comparativos entre os conceitos e as ideias.	No início de cada unidade é sempre apresentado um mapa conceptual grande, referentes aos assuntos que seguidamente serão objeto de tratamento.
Desenvolvimento dos capítulos	Sempre com pontos e subpontos, terminando com atividades.	De forma sequencial com explicações, quadros, síntese das ideias e atividades.	De forma aproximada para todos, com explicações dos conceitos e das temáticas, apresentação de textos, muitas atividades e sugestões bibliográficas.	Sempre com objetivos, mapa conceptual, pontos e subpontos, terminando com Questionário, Comentário, Atividades Complementares e Soluções dos <i>Verifique se compreendeu</i> .

³ O universo da análise era, conforme já foi referenciado, as Escolas do Algarve com Ensino Secundário entre os anos letivos de 2003/04 e 2007/08.

Nossa Designação do Manual Título do Manual /	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Tratamento das temáticas	De forma muito desenvolvida. Cada uma das unidades reparte-se em capítulos: A unidade 4 em 3 capítulos; a unidade 5 em 3 capítulos e a unidade 6 nas 3 temáticas que respeitam às opções propostas pelo programa da disciplina. Cada uma destas unidades contém explicação dos conceitos, textos ao longo das explicações, tópicos resumidos dos assuntos e exercícios.	De forma desenvolvida. As 3 partes repartem-se em capítulos. A ordem de tratamento das temáticas é, regra geral, a seguinte: Apresentação das temáticas, ponto ou subponto do programa; Quadros esquemáticos; Ideias a reter; Proposta de atividades; Textos complementares.	O manual apresenta a temática referente à Lógica muito desenvolvida (ocupa mais de metade do manual, 191 páginas num total de 321 páginas). As temáticas restantes desenvolvem-se de forma razoável, com exceção das três últimas temáticas em opção da Unidade Final V – Desafios e Horizontes da Filosofia, que são tratadas de forma diferente do programa (1. <i>A Liberdade Individual e a Sociedade: o Público e o Privado</i> ; 2. <i>Convicção, Tolerância e Diálogo</i> ; 3. <i>Finitude e Temporalidade</i>), entre todas, englobando um total de 24 páginas.	Todas as temáticas são bastante desenvolvidas. O 1º volume do manual (289 páginas) é dedicado na íntegra à unidade de Lógica. Reparte-se em 3 capítulos: <i>Argumentação e lógica formal</i> ; <i>Argumentação e retórica</i> ; <i>Argumentação e filosofia</i> . Cada uma delas contém explicação dos conceitos, quadros comparativos, muitas atividades e exercícios. Organizam-se com bastante desenvolvimento, de forma atrativa, salientando os aspetos e conceitos principais, acompanhando com desenhos, esquemas, explicações. No caso da última unidade, esse tratamento faz-se de forma algo insuficiente, não contemplando outras opções possíveis. Havendo a possibilidade de opções em 3 vias, ao optar por este manual fica-se reduzido a uma única, aquela que é apresentada pelo manual: <i>A Filosofia e outros saberes</i> .
Desenhos/esquemas explicativos	São utilizados muitos desenhos e esquemas.	São utilizados muitos esquemas e quadros síntese. Alguns organogramas com a ideia geral da matéria desenvolvida.	O manual praticamente não tem mapas conceituais. O manual praticamente não apresenta desenhos.	São utilizados muitos desenhos e esquemas.
Quadros síntese com resumos da matéria	Não são apresentados quadros síntese com resumos da matéria, mas frequentemente se apresentam tópicos, resumos gerais de ideias ou de textos.	Neste manual, os esquemas apresentam-se com o título <i>Quadro síntese</i> . No final de cada ponto (por vezes, de cada subponto) surgem tópicos de compreensão com a designação <i>ideias a reter</i> .	Não tem. As explicações relativas aos assuntos tratados são muito completas e exaustivas. Algumas vezes são apresentadas pequenas conclusões dos assuntos tratados.	São apresentados muitos quadros síntese da matéria.
Questões para resolver	No final de cada subponto são colocadas questões sob a designação de “Atividades” com várias perguntas. O Caderno de Atividades que se acrescenta ao manual com 48 páginas, tem exercícios e questões referentes a cada uma das unidades temáticas e ainda exemplos de testes globais, não apresentando soluções.	No final de cada ponto ou subponto surgem as <i>propostas de atividades</i> com letras e traços a amarelo. Também se encontra uma Ficha Formativa (a azul) no final de cada capítulo.	No final de cada ponto ou subponto são apresentadas atividades, constituídas por muitas questões. Também existem pequenos conjuntos de questões no final de cada subponto ou no final do tratamento de cada assunto.	Referente a cada capítulo encontra-se: Apresentação de um conjunto de questões “ <i>Aplique os seus conhecimentos</i> ” constituído por: um questionário com questões; um conjunto de propostas de comentários aos assuntos tratados com textos e/ou frases; atividades complementares.
Soluções das questões	Não são propostas ou oferecidas soluções aos alunos. No manual do professor, a lombada tem elementos de apoio, soluções das questões e sugestões diversas.	Não apresenta.	Não apresenta.	As soluções dos Verifique se compreendeu são apresentadas no final do manual.
Textos ao longo das explicações	Ao longo das explicações e da apresentação dos conteúdos programáticos, são propostos muitos textos.	Não há muitos textos ao longo das explicações dos conceitos, encontrando-se no final de cada ponto ou subponto com a designação de <i>Textos Complementares</i> . Outros textos apresentam-se nas <i>propostas de atividades</i> .	Não existem muitos textos ao longo das explicações dos conceitos, mas sim no final de cada capítulo ou ponto com a designação de <i>Para saber mais</i> . Alguns textos estão nos exercícios preparatórios e outros nas <i>propostas de atividades</i> .	Ao longo das explicações e da apresentação dos conteúdos programáticos, são propostos muitos textos.
Questões filosóficas ao longo das explicações	As questões filosóficas não são muito frequentes nos capítulos referentes à unidade 4, dada a natureza desta temática (lógica e suas regras, apresentação de conceitos, dados históricos). Nos restantes capítulos com outras tematizações, as questões vão brotando da apresentação dos conceitos e das teorias dos autores.	As questões filosóficas são colocadas pelas próprias problemáticas apresentadas.	As questões filosóficas surgem no decorrer da apresentação dos assuntos.	As questões filosóficas surgem no decorrer da apresentação dos assuntos.
Textos no final de cada ponto ou subponto	Não tem. Dada a profusão de textos no decorrer do capítulo, faz-se a sua consulta à medida que decorre a explicação dos conceitos e a apresentação das ideias. Os textos vão aparecendo no decorrer do capítulo à medida que as ideias vão sendo expostas.	Apresenta textos no final de cada explicação de conceitos.	Alguns textos apresentam-se no decorrer das explicações das temáticas. Mas a maior parte deles encontram-se no final de cada subponto com a indicação <i>para saber mais</i> , ou integrados no questionário, também no final dos subpontos, com o título <i>Atividades</i> .	Alguns textos apresentam-se no decorrer das explicações das temáticas. Mas a maior parte deles encontram-se no final de cada subponto com a indicação <i>para saber mais</i> , ou integrados no questionário, também no final dos subpontos, com o título <i>Atividades</i> .
Questionário no final de cada ponto ou subponto	No final de cada subponto, existem sempre atividades e sugestões de trabalhos que foram apresentados ao longo do capítulo e que se referem aos conceitos tratados.	No final de cada ponto ou subponto surgem as <i>propostas de atividades</i> com letras e traços a amarelo. Também se encontra uma Ficha Formativa (a azul) no final de cada capítulo. As questões e os exercícios são muito frequentes.	Sim. Existe sempre um questionário ou conjunto de atividades no final de cada ponto ou subponto.	No final de cada subponto, apresenta-se um quadro com questões de verdadeiro/falso intitulado <i>Verifique se compreendeu</i> . Também se apresenta um conjunto de questões “ <i>Aplique os seus conhecimentos</i> ” constituído por: um questionário, comentário de frases e/ou textos e outras atividades complementares.

Nossa Designação do Manual Título do Manual /	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Aspetos importantes que não foram tratados	Não parece haver aspetos importantes que não tenham sido tratados.	Na unidade 6 – Desafios e horizontes da filosofia) apenas se contemplam duas possibilidades de opção (<i>A Filosofia na Cidade</i> e <i>A Filosofia e o Sentido</i>) e não três como o programa sugere. O manual não trabalha a possibilidade de opção: <i>A Filosofia e os outros saberes</i> .	Na última parte do programa, onde se contempla a opção entre três temáticas: são apresentadas de uma forma muito superficial. Como já foi referido (na parte respeitante ao tratamento das temáticas), as temáticas apresentadas não correspondem na totalidade às que se encontram no Programa. Atendendo ao rigor e desenvolvimento dos capítulos restantes do manual e ao facto que este capítulo se apresenta para um período letivo inteiro (o terceiro), o tratamento aqui apresentado é demasiado superficial.	Na última unidade, apenas é apresentada uma possibilidade de entre as opções possíveis neste capítulo. O professor (e os alunos) ficam assim limitados: ou trabalham a temática apresentada (<i>A filosofia e os outros saberes</i>) com o material que é sugerido e apresentado neste manual, ou optam por outra possibilidade (<i>a Filosofia e o sentido</i> ou <i>A Filosofia e a cidade</i>) tendo de recolher elementos de trabalho e recursos bibliográficos a outros manuais.
Nota de originalidade	As cores respeitantes a cada uma das unidades programáticas e que acompanham toda essa unidade dão um sentido de coerência e de continuidade dentro dos capítulos respeitantes: azul na unidade 4, vermelho escuro na unidade 5 e verde na unidade 6.	A organização do Manual pode ser considerada original pela facilidade com que se manuseia. A originalidade também pode estar pela primeira página (já citada na indicação do controlo de qualidade do Manual) – tal como acontece com o manual correspondente, relativo ao 10º ano.	A capa com uma representação de uma pintura de Vermeer, <i>O Geómetra</i> .	O manual é repartido em dois volumes. O primeiro trata a temática “Racionalidade argumentativa e Filosofia”; o segundo trata as temáticas: “O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica” e “Desafios e horizontes da Filosofia”.
Aspetos positivos do manual	O fácil manuseio e o aspeto atrativo das temáticas; A profusão de textos. A apresentação, com os capítulos por cores que facilitam a consulta e a procura; A profusão de dados e de explicações; A quantidade de atividades sugeridas; A facilitação das ideias para o Professor na lombada (no caso do manual para o Professor) onde se apresentam sugestões para o tratamento dos temas e as possíveis respostas às questões.	Apresenta uma grande quantidade de esboços, tópicos, quadros, resumos, que possibilitam ao aluno uma fácil e rápida apreensão dos conceitos.	O rigor no tratamento científico dos assuntos, em especial nos referentes à unidade da Lógica. A apresentação dos filósofos com uma pequena biografia que é anexada sobre cada um deles, sempre que o nome é referido no tratamento das temáticas.	A distribuição do manual em dois volumes pode ser vantajosa, uma vez que se distribui o peso, tornando-se cada um deles muito mais leve e fácil de transportar. A cor e profusão de imagens podem ser elementos apelativos, dada a faixa etária dos alunos.
Aspetos menos positivos do manual	O facto de não haver textos no final das unidades (embora existam muitos ao longo das explicações dos conceitos) pode ser um obstáculo. Na unidade 5, os temas de opção (sobre “ <i>O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica</i> ”) são apresentados em poucas páginas, sugerindo outras investigações, é certo, mas ainda assim, apresentam-se de uma forma demasiado ligeira. Na unidade 6, as opções propostas pelo programa são todas contempladas mas pouco desenvolvidas.	O aspeto monocromático do azul que domina todo o manual.	Um peso demasiado grande que foi dado à unidade da Lógica em detrimento das outras. Falta de dados relativos à Unidade 5 do Programa. Poucos textos de apoio. Poucas imagens.	Na unidade 6 do Programa, apenas é apresentada uma possibilidade de entre as opções possíveis neste capítulo. O professor (e os alunos) ficam assim limitados: ou trabalham a temática apresentada (<i>A filosofia e os outros saberes</i>) com o material que é sugerido e apresentado neste manual, ou optam por outra possibilidade (<i>a Filosofia e o sentido</i> ou <i>A Filosofia e a cidade</i>) tendo de recolher outros elementos de trabalho e recursos bibliográficos.
Temas desenvolvidos (em opção) Capítulo V - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica	3. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica 3.1. <i>Temas/problemas bioéticos</i> Os problemas bioéticos – alguns exemplos A – <i>Modificação do genoma humano</i> B – <i>Clonagem</i> C – <i>Aborto/ Interrupção voluntária da gravidez</i> D – <i>Eutanásia</i> E – <i>Doação e transplante de órgãos</i> F – <i>Alimentos transgénicos</i> 3.2. <i>O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana.</i>	3. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica; 3.1. <i>A ciência, o poder e os riscos</i> – Opção A; 3.2. <i>Tecnociência e a ética</i> – Opção B.	Unidade 4 • Problemas da Cultura tecnológica: <i>Bioética e Ética Ambiental</i> ; Capítulo 1 – <i>A Clonagem Humana</i> ; Capítulo 2 – <i>Os Direitos da Natureza</i> ; Capítulo 3 – <i>Os Direitos dos Animais</i> .	Volume 2 6. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica • <i>A ciência, o poder e os riscos</i>

Anexo 8 – Listagem de autores de textos nos manuais

Anexo 8 – Quadro 1 - Listagem total de autores de textos que constam nos manuais do 10º ano

Autores (por ordem alfabética ⁴) cujos textos (poemas, frases, afirmações...) estão nos manuais:	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul</i>	Manual D <i>Ática</i>
Abbagnano, N.			Abbagnano, N. <i>História da Filosofia</i>	
Abel, O.		Abel, O.		
Agacinski, Sylviane		Agacinski, Sylviane (3 textos)		
Alberoni, F.			Alberoni, F.	
Al Gore				Al Gore, <i>A Terra à Procura de Equilíbrio</i>
Amman, Gretel		Amman, Gretel		
Apel, K.-O		Apel, K.-O Apel, K.-O “ <i>Situação atual: uma situação paradoxal</i> ”		
Aranguren, J.	Aranguren, J. L.: <i>Ética</i>	Aranguren, J-L		
Araújo, Luís de			Araújo, Luís de	
Arnau, H.			Arnau, H. (frase)	
Aristóteles	Aristóteles	Aristóteles (2 textos) Aristóteles, <i>Retórica</i> Aristóteles, <i>Metafísica</i>		Aristóteles Aristóteles, <i>Ética Nicomacheia</i> (3 textos)
Ayllón, J. R.			Ayllón, J. R., <i>Ética Razonada</i> Ayllón, J. R., <i>Luces en la Caverna</i>	
Ayer, A.	Ayer, A. <i>As questões centrais da filosofia.</i>			Ayer, A. J. <i>Linguagem, Verdade e Lógica</i>
Bachelard, G.	Bachelard, G.			
Bacon, F.		Bacon, F. (frase)		
Bada, R.		Bada, R.		
Batista Pereira, Miguel		Pereira, M. B (5 textos) Batista Pereira, Miguel (frase)		
Bataille, G.				Bataille, G. <i>O Erotismo</i> (2 textos)
Bayer, R.			Bayer, R. (citação)	
Beauvoir, Simone de	Beauvoir, Simone de			
Bergson, H.		Bergson		Bergson, H. “ <i>A Posição dos Problemas</i> ”, <i>Obras</i> .
Bernard, C.		Bernard, C.		
Blackburn, S.				Blackburn, S. <i>Pense: Uma introdução à Filosofia.</i>
Bloc		Bloc (frase)		
Bobbio, Norberto	Bobbio, N.			Bobbio, Norberto, <i>Igualdade e Liberdade</i> (2 textos) Bobbio, N. <i>Estado, Governo, Sociedade. Para uma Teoria Geral da Política</i>
Boff, L.		Boff, L. Boff, L. (2 textos)		
Borges, Anselmo		Borges, Anselmo (frase) Borges, A. (3 textos)		
Borges, J.L.			Borges, J.L. <i>Obras Completas</i> , vol. II	
Born, M.		Born, M.		
Bria, Llatzer			Bria, Llatzer (frase)	
Bronowski, J.	Bronowski, J.	Bronowski		
Browning, Robert			Browning, Robert (poema)	
Cabral Moncada, L.	Cabral Moncada, L.			
Caeiro, Alberto		Caeiro, Alberto (poema)		
Caillois, R.	Caillois, R.			Caillois, R. <i>O Homem e o Sagrado</i> Caillois, R.
Camps, Victoria		Camps, Victoria	Camps, Victoria (3 textos) Camps, Victoria, <i>Los Valores de la Educación</i>	Camps, Victoria (5 textos retirados de <i>Virtudes Públicas</i>)
Camus, A.		Camus, A.		
Cardoso, Norma	Cardoso, Norma			
Castels, M.		Castels, M.		
Cazeneuve, J.				Cazeneuve, J. <i>Os Ritos e a Condição Humana</i>
Changeux, J-P				Changeux, J-P <i>Uma mesma Ética para todos</i>
Choulet, P.			Choulet, P. (2 textos)	
Cícero			Cícero	
Clausewitz				Clausewitz, <i>Da Guerra</i> (2 textos)
Cochofel, J J		Cochofel, J J	Cochofel, J. J. V.	
Collette, A.	Collette, A., <i>Introdução à Psicologia Dinâmica</i>			
Collinson, Diané				Collinson, Diané, <i>Estética Filosófica</i>

⁴ Sendo de referir que em alguns dos manuais o mesmo autor é apresentado pelo primeiro nome em primeiro lugar, e noutros, pelo último. Quando assim acontece, manteve-se o último nome, para os dois casos.

Autores (por ordem alfabética) nos manuais:	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul</i>	Manual D <i>Ática</i>
Comte, A.	Comte, A.			
Comte-Sponville, A.,			Comte-Sponville, A. Comte-Sponville, A., <i>A Sabedoria dos Modernos</i>	
Cordon, J. M. & Martinez		Cordon, J. M. & Martinez, T. C. <i>Historia da Filosofia.</i>		
Coreth, E.			Coreth, E. (3 textos)	
Cortina, Adela		Cortina, Adela		
Costa Freitas, M.		Costa Freitas, M.		
Dalai Lama			Dalai Lama (frase) Dalai Lama	
Davies, Paul			Davies, Paul <i>Deus e a Nova Física</i> Davies, Paul <i>Deus e a Nova Física</i>	
Deleuze, D.				Deleuze. <i>Diferença e Repetição.</i>
Descartes	Descartes, <i>Princípios da Filosofia</i>	Descartes, <i>Discurso do Método.</i>		Descartes. <i>Princípios de Filosofia.</i>
Dias, José António Fernandes			Dias, José António Fernandes <i>OVNIS – Objetos Visíveis Não Identificados</i> Dias, J. A. F.	
Diderot		Diderot (frase)		
Dilthey, W.				Dilthey, W. <i>Teorias das Conceções do Mundo</i>
Dorfles, G.			Dorfles, G.	
Drewermann, E.	Drewermann, E. (frase)			
Dubet, F.				Dubet, F. <i>A Escola entre o Universal e os Indivíduos</i>
Dubuffet, J. (frase)		Dubuffet, J. (frase)		
Dufrenne, M.	Dufrenne, <i>Pour l'homme.</i> (2 textos)	Dufrenne, M. Dufrenne, M. (frase)	Dufrenne, M. <i>Arte et Politique</i> Dufrenne, M.	
Durkheim, E.	Durkheim, E., <i>Règles de la méthode sociologique</i> Durkheim, E.		Durkheim, E. <i>Les Formes Elementaires de la Vie Religieuse</i> (2 textos)	Durkheim, E. <i>As Formas Elementares da Vida Religiosa</i>
Dworkin, R.				Dworkin, R. <i>Levando os Direitos a Sério</i>
Dzi, Chuang			Dzi, Chuang <i>Obras Completas</i> (2 poemas)	
Eco, U.	Eco, U. (frase)	Eco, U.		
Ehrenfels, Ch		Ehrenfels, Ch (frase)		
Einstein			Einstein	
Eliade, M.	Eliade, M. (2 textos) Eliade, M. (frase)		Eliade, Mircea <i>Le Sacré et le Profane</i>	Eliade, M. <i>O Sagrado e o Profano</i>
Engels, F.		Engels, F.		
Epicteto		Epicteto		
Epicuro	Epicuro	Epicuro, <i>Carta a Meneceu.</i>		Epicuro, <i>Carta a Meneceu</i>
Ernst, B.		Ernst, B.		
Espinosa, B.	Espinosa, B., <i>Lettre a G. H. Schuller</i>	Espinosa, B.	Espinoza	
Fagot-Largeault, Anne				Fagot-Largeault, Anne <i>Os Problemas do Relativismo Moral</i> (3 textos)
Fargue, P. la		Fargue, P. la		
Fernández, A.		Fernández, A.		
Fernandez, E.				Fernandez, E. <i>Teoria de la Justicia y Derechos Humanos</i>
Ferreira, M. L. R.		Ferreira, M. L. R. (4 textos)		
Ferreira, V			Ferreira, V	
Ferry, Luc			Ferry. <i>Nova Ordem Ecológica</i> Ferry. <i>A Sabedoria dos Modernos</i>	
Fink, E.	Fink, E.			
Fourier		Fourier		
Frankl, V.		Frankl, V. E. (3 textos)		
Freud, S.	Freud Freud, S. (2 textos)		Freud, Sigmund <i>Moise et le Monotheisme</i>	Freud, S. <i>Mal-estar na Civilização</i>
Fromm, E.	Fromm, E., <i>Ética e Psicanálise</i> Fromm, E. (frase)			
Frondizi			Frondizi (2 textos)	
Galbraith, J. K.	Galbraith, J. K.			
Garaudy, R.		Garaudy, R.		
Garcia Morente, M.	Garcia Morente, M.	Garcia Morente, M. <i>Leciones Preliminares de Filosofia</i>		
Gardner, Kellie			Gardner, Kellie (poema)	
Gardner, Sebastian				Gardner, Sebastian
Gedeão, António	Gedeão, António (Poema)	Gedeão, A. (poema)		
Gehlen, A.		Gehlen, A.		
Gewirth, A.				Gewirth, A. <i>The Basis and Content of Human Rights</i>
Gevaert, J.	Gevaert, J.			Gevaert, J. <i>O Problema do Homem, Introdução à Antropologia Filosófica</i>
Giddens, A.		Giddens, A. (3 textos)		
Girard, R.				Girard, R. <i>A Violência e o Sagrado</i>
Gogh, Van			Gogh, Van (citado em H. Read)	

Autores (por ordem alfabética) nos manuais:	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul</i>	Manual D <i>Ática</i>
Gould, Stephen	Gould, Stephen (2 textos)			
Graieb, Carlos acerca de Rawls	Graieb, Carlos acerca de Rawls			
Gramsci		Gramsci		
Grateloup, L-L.		Grateloup, L-L.		
Granger, G.				Granger, G. <i>Por um conhecimento Filosófico.</i>
Gurdorf, G.	Gurdorf, G., <i>Signification humaine de la liberté</i>			
Habermas, J.	Habermas (2 textos)	Habermas, J.		
Hart, H.				Hart, H. <i>O Conceito de Direito</i>
Hazard, P.				Hazard, P. <i>O Pensamento Europeu no século XVIII</i>
Hegel				Hegel, <i>A Razão na História</i> Hegel, F. <i>Enciclopédia das Ciências Filosóficas.</i>
Hegenberg, L.	Hegenberg, <i>Introdução à filosofia da Ciência.</i>			
Heinemann, F.			Heinemann, F., <i>A Filosofia no Século XX</i>	
Henriques, Fernanda		Henriques, Fernanda		
Héritier, Françoise, Cyrulnik, B., Naouri, A., Vrignaud, D. & Xanthakou, M.				Héritier, Françoise, Cyrulnik, B., Naouri, A., Vrignaud, D. & Xanthakou, M. <i>O Incesto</i> Héritier, Françoise
Hessen, J.	Hessen, J.			
Hyginus, G. J. (texto reproduzido por Heidegger)		Hyginus, G. J. (texto reproduzido por Heidegger)		
Hobbes		Hobbes		Hobbes, T. <i>A Natureza Humana</i>
Hospers, John				Hospers, John <i>Estética</i> (2 textos) adaptados
Huisman, D.	Huisman, D. (frase) Huisman, D.	Huisman, D.		
Hussein, K.			Hussein, K.	
Hutington, S.	Hutington, S. (frase)			
Huyghe, R.	Huyghe, R. (6 textos) Huyghe, R. (frase)	Huyghe, R.	Huygue, R.	
Jacquard, A.			Jacquard, A.	
Jacob, F.	Jacob, F., <i>A estátua interior</i> Jacob, F. (2 textos)			
Janson, H. W.		Janson, H.W. (3 textos)		
Jaspers, K.	Jaspers, K. <i>Iniciação filosófica</i>	Jaspers, K.		
Jonas, Hans		Jonas, Hans	Jonas, H. <i>O Paradigma Bioético</i>	
Jung, Carl Gustav			Jung, Carl Gustav	
Kant, I.	Kant, I. (2 textos)	Kant (2 frases) Kant (7 textos)	Kant, <i>Curso de Filosofia</i> Kant, <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>	Kant (6 textos retirados de <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>) Kant, I. <i>O Conceito de Filosofia em Geral.</i> Kant, I. <i>A Religião nos Limites da Simples Razão</i>
Kirk & Raven				Kirk & Raven, <i>Os filósofos Pré-Socráticos.</i>
Kubler, G.		Kubler, G.		
Kutschera, F. von		Kutschera, F. von		
Lacordaire		Lacordaire (frase)		
Ladrière, J.			Ladrière, <i>Vie Sociale et Destinée</i>	
Lavelle, L.	Lavelle, L.			
Lecomte, J.			Lecomte, J., <i>Philosophes de Notre Temps</i>	
Lenoble				Lenoble. <i>História da Ideia da Natureza</i>
Levin, L.			Levin, L.	
Lichtenberg		Lichtenberg		
Lima A. M. <i>et al</i>			Lima A. M. <i>et al</i>	
Lipovetsky			Lipovetsky (5 Textos)	
Locke, J.		Locke, J. (2 textos)		
Lyas, Colin				Lyas, Colin <i>A Avaliação da Arte</i>
Lyons, D.				Lyons, D. <i>As Regras Morais e a Ética</i> (2 textos)
Lorenz, K.				Lorenz, K. <i>Ele falava com os Mamíferos, as Aves e os Peixes</i>
Lucrécio			Lucrécio	
Luna, Lola G.		Luna, Lola G.		
Luther King, M.		Luther King, M.		
Mackie				Mackie, <i>Ética – A Invenção do Bom e do Mau</i>
Madinier			Madinier (frase)	
Maeda, Marlene	Maeda, Marlene			
Magee, B.		Magee, B.		
Maggiori, R.	Maggiori, R.			

Autores (por ordem alfabética) nos manuais:	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul</i>	Manual D <i>Ática</i>
Magritte, R.		Magritte, R. (frase)		
Malebranche	Malebranche			
Marias, Julián				Marias, Julián <i>Introducción a la filosofía</i>
Marle		Marle (frase)		
Marx, K.	Marx, K.		Marx, Karl & Engels, Friedrich <i>Sobre a Religião</i>	Marx, K. <i>Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel</i>
Malho, Levi	Malho, Levi <i>O signo de Orfeu</i>	Malho, Levi (frase)		
Malsen, L.		Malsen, L.		
Maritain, J.	Maritain, J.			Maritain, J. <i>Acerca de la filosofía de los derechos del hombre</i>
Marques, Soromenho				Marques, Soromenho. <i>Esboço de uma crítica ecologista da economia</i> (2 textos)
Matisse			Matisse (afirmação a propósito da sua pintura, citado em H. W. Janson)	
Mauss, M.				Mauss, M. <i>Sociologia e Antropologia</i>
Mèlich, J-C		Mèlich, J-C		
Melo, J. J. & Pimenta, C.				Melo & Pimenta. <i>Ecologia e Ambiente</i>
Merleau-Ponty		Merleau-Ponty		
Mesquitela Lima, Augusto			Mesquitela Lima, Augusto	
Meyers, D. T.				Meyers. <i>Derechos Inalienables. Una Defensa</i>
Miguel, R.				Miguel, R. <i>Los derechos humanos como derechos morales: entre el problema verbal y la denominación confusa</i>
Moles, A.		Moles, A. (frase)		
Mondrian		Mondrian (frase)		
Montaigne		Montaigne (frase)	Montaigne (frases)	
Montesquieu	Montesquieu (frase)			
Morse, Melvin			Morse, Melvin	
Mosterin, J.	Mosterin, J., <i>Racionalidad y acción humana</i>	Mosterin, J. (5 textos)	Mosterin, J.	
Motherwell, R.		Motherwell, R. (frase)		
Mounier, E.	Mounier	Mounier, E.		
Mueller, Otto	Mueller, Otto			
Mukarovsky, Jan			Mukarovsky, Jan. <i>Estudios sobre Estética e Semiótica da Arte</i> (2 textos) Mukarovsky, J. (2 textos)	
Mumford, Lewis			Mumford, Lewis, <i>Arte e Técnica</i> Mumford, L. (2 textos)	
Munari, B.		Munari, B.		
Nagel, Thomas				Nagel, Thomas <i>Liberdade e Necessidade</i> Nagel, T.
Navarro, M			Navarro, M <i>La Filosofía – Hablando con Victoria Camps</i>	
Negreiros, A.		Negreiros, A.		
Nietzsche, F.	Nietzsche (frase)	Nietzsche (2 textos)	Nietzsche, F. <i>O Anticristo</i>	Nietzsche, F. <i>A Gaia Ciência</i> (2 textos)
Odum, E. P.				Odum, E. P. <i>Fundamentos de Ecologia</i> (2 textos)
Oizerman	Oizerman, <i>Problemas da História da Filosofia.</i>			
Onfray, M.				Onfray, M. <i>O desejo de ser um vulcão (Diário Hedonista)</i>
Ortega e y Gasset	Ortega e y Gasset, <i>Qué es filosofía</i> (2 textos).			
Otto, R.				Otto, R. <i>O Sagrado</i> (2 textos)
Padre J. Daniélou			Padre J. Daniélou	
Panikkar, E. (frase)		Panikkar, E. (frase)		
Parryson, L.			Parryson, L.	
Pascal		Pascal		
Paz, O.	Paz, O. (frase)			
Paupard, P.				Paupard, P. <i>As Religiões</i>
Pereira, M. B.		Pereira, M. B. (6 textos)		
Perelman			Perelman, <i>Ética e Direito</i>	
Perez Luno, A. E.				Perez Luno, A. E. <i>Derechos Humanos, estado de Derecho e Constitución</i>
Pessoa, Fernando Pessoa, Fernando (Alberto Caeiro) Pessoa, Fernando (Bernardo Soares)			Pessoa, Fernando (Bernardo Soares), <i>Livro do Desassossego</i> (2 textos) Pessoa, Fernando (Alberto Caeiro)	
Piaget, J.	Piaget, J. (frase)			
Pinto, Eugénio			Pinto, Eugénio	

Autores (por ordem alfabética) nos manuais:	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul</i>	Manual D <i>Ática</i>
Pisani, E.		Pisani, E.		
Platão		Platão, <i>Crítion</i> Platão (frase)	Platão, <i>República</i> Platão	Platão, <i>República</i>
Pollock, Jackson		Pollock, J. (frase)	Jackson Pollock (afirmação a propósito da sua pintura)	
Popper, K.	Popper, K. (2 textos)			
Protágoras	Protágoras (frase)			
Pureza, J. M.				Pureza, J. M. <i>Globalização e Direito Internacional: Da Boa Vizinhaça ao Património Comum da Humanidade</i>
Quental, Antero de	Antero de Quental (2 textos)			
Quiles, I.	Quiles, I.			
Rabuske, E.			Rabuske, E.	
Ramonet, J. I.		Ramonet, J. I. (2 textos)		
Rawls	Rawls	Rawls (2 textos)		
Read, Herbert	Read, Herbert (3 textos)		Read, <i>O Significado da Arte</i> Read, H.	
Rebelo, Luís			Rebelo, Luís (poema)	
Reboul, O.		Reboul, O.		
Régio, J.		Régio, J.		
Renault, A. – 2 textos		Renault, A. (2 textos)		
Resweber, J-P		J-P Resweber (apresentação do seu livro “ <i>a Filosofia dos Valores</i> ”)		
Reymond-Rivier, R.			Reymond-Rivier, R.	
Ricoeur, P.		Ricoeur, P. & Simon, R. Ricoeur, P. (6 textos)	Ricoeur, P.	Ricoeur, P. <i>O Discurso da Ação</i> (2 textos)
Rilke, Rainer Marie			Rilke, R. M. Rilke, Rainer Marie <i>Cartas a um Poeta</i> .	
Rocher, Guy			Rocher, Guy (2 textos)	
Rousseau, J.-J.		Rousseau (2 textos) Rousseau, J.-J. <i>Discurso sobre a desigualdade entre os Homens</i> Rousseau, J.-J. <i>Contrato Social</i>		
Russell, B.				Russell, B. Russell, B. <i>A Conquista da Felicidade</i>
Rimpoche, S.			Rimpoche, S.	
Ring, Kenneth			Ring, Kenneth (entrevista)	
Ritjananda, S.			Ritjananda, S.	
Russell, Bertrand	Bertrand Russell B. Russell, <i>História da Filosofia Ocidental</i> .	Russell, B. <i>Os problemas da Filosofia</i>		Russell, B. <i>Os Problemas da Filosofia</i> Russell, B. <i>Porque não sou Cristão</i>
Saint-Exupéry, Antoine de	Saint-Exupéry, Antoine de			
Salazar, Abel	Salazar, Abel (frase)			
Santo Agostinho				Santo Agostinho, <i>Diálogo sobre a Felicidade</i> (2 textos); Sartre, J-P, <i>O Ser e o Nada</i>
Sartre, J. P	Sartre, J-P (2 textos) Sartre, J-P (frase) Sartre, Jean-Paul, <i>O existencialismo é um humanismo</i> (2 textos)	Sartre, J-P. (2 textos)		
Savater, F.		Savater, F.	Savater, <i>Ética para um Jovem</i> Savater, F. Savater, F. (6 textos) Savater, F. <i>As Perguntas da Vida</i>	Savater, F. Savater, F. <i>O Conteúdo da Felicidade – Uma Alegação Reflexiva contra Superstições e Ressentimentos</i> Savater, F. <i>A Tarefa do Herói</i>
Scheler, M.				Scheler, M. <i>Morte e Sobrevivência</i> Scheler, M. <i>Morte e Sobrevivência</i>
Schiller, F		Schiller, F (2 textos)		
Schrodinger, E.				Schrodinger, E. <i>Vida, Espírito e Matéria</i>
Scott, D. O.	Scott, D. O. (frase)			
Sêneca	Sêneca (frase)		Sêneca, <i>Cartas a Lucílio</i> .	Sêneca, <i>Da Vida Feliz</i> ; Sêneca, <i>Cartas a Lucílio</i>
Senzaki, N. & Rep, P.			Senzaki, N. & Rep, P. <i>101 Histórias Zen</i> .	
Sérgio, António	Sérgio, António in <i>Prefácio a Os Problemas de Filosofia</i> de B. Russell			
Sève, L.				Sève, L. <i>Entender-se em Ética: atos de linguagem e linguagem dos atos</i>
Sheppard, Anne				Sheppard, Anne. <i>Estética. Uma Introdução à Filosofia da Arte</i> (2 textos)
Singer, P.			Singer, P., <i>Ética Prática</i> (3 textos)	Singer, P. <i>Ética Prática</i>
Soares, L. B.				Soares, L. B. <i>Ética Ambiental</i>
Souriau, É.	Souriau, É.	Souriau, É.		
Stehman, Jacques			Stehman, Jacques <i>História da Música Europeia</i> Stehman, J.	

Autores (por ordem alfabética) nos manuais:	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul</i>	Manual D <i>Ática</i>
Stuart Mill, J.		Stuart Mill, J.		
Swift, J.				Swift, J. <i>As Viagens de Gulliver</i>
Tillich, P.				Tillich, P. <i>Os Símbolos Religioso e o conhecimento humano</i> Tillich, P. <i>A Verdade da Fé</i> (2 textos)
Tolstoi, L.			Tolstoi, L.	
Torga, M.		Torga, M., <i>Diário XVI</i> Torga, Miguel (2 frases)		
Tuavi			Tuavi, <i>O Papalagui</i> (3 textos)	
Tugendhat, Ernst				Tugendhat, Ernst, <i>Ser, Verdade, Ação, Ensaios Filosóficos</i>
Valadier, Paul			Valadier, P. (3 textos)	
Valente, Odete			Valente, Odete <i>O Ensino Básico em Portugal</i>	
Vázquez, A. S.			Vázquez, A. S. <i>Ética</i>	
Venturi, L.			Venturi, L. <i>Para compreender a Pintura</i> Venturi, L.	
Virton, P.			Virton, P.	
Vitalis, A.		Vitalis, A. (2 textos)		
Walburton, N.			Walburton, N., <i>Elementos básicos de Filosofia</i> . (2 textos)	Warburton, N. (15 textos retirados de <i>Elementos Básicos de Filosofia</i>)
Wilde, O.	Wilde, O. (frase)			
Wittgenstein		Wittgenstein, <i>Tractatus</i>		Wittgenstein, L. <i>Tratado Lógico-Filosófico</i> . Wittgenstein, L. <i>Aulas e Conversas</i> ; <i>Puzzles about Art</i> .
Textos retirados de outras fontes (legislação, textos religiosos, internet, jornais, revistas, etc)	<p>Texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos</p> <p>Texto retirado do <i>Expresso</i> de 11/11/2000.</p> <p>Texto extraído da “<i>Declaração Universal dos Direitos do Homem</i>”.</p> <p>Notícia da Visão de 4/10/200</p> <p>Notícia do Público de 26/10/01</p> <p>texto retirado da Internet</p> <p>notícia do jornal “Terras da Beira” de 7/11/96</p> <p>direitos das mulheres portuguesas, retirado da Internet</p> <p>Texto retirado da Internet</p> <p>Texto do Público de 9/01/01</p> <p>Excerto de uma notícia do jornal “Terras da Beira” de 7/11/96</p> <p>Ribeiro, N. (Público de 29/01/2000)</p> <p>Sebastião, Dina (Público) de 9/1/01</p>	<p>Excertos da <i>Declaração Universal dos Direitos do Homem</i> do artº 1º até ao artº 30º</p> <p>MNAM (C. G. Pompidou)</p> <p>2 Textos de C.A.V.E. Palabras para la Igualdad</p>	<p>(texto retirado da Internet), “<i>Despertar para o milagre da vida</i>”.</p> <p>Texto retirado da revista <i>Expresso</i> de 29 de setembro de 1995.</p> <p>Poema chinês, retirado da versão Silva Mendes, Macau.</p> <p>Logos, <i>Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia</i></p> <p>Logos, <i>Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia</i></p> <p>texto dos “<i>Êxodos</i>”</p> <p>Saraiva, J. A. in <i>Expresso</i></p> <p>Fausto (letra de uma música)</p> <p>Droit de l’homme</p> <p>Declaração Universal dos Direitos do Homem</p> <p>Carvalho, M. in “<i>A Semana</i>”</p>	<p>Lenda tradicional budista</p> <p>Salmos de David</p> <p>Jesus, Sermão da Montanha (2 textos)</p> <p>Muhammad (Maomé), O Corão</p> <p>Buda, Textos Canónicos</p> <p>Tavares, M. S. Público, 1994</p> <p>Declaração Universal dos Direitos Humanos</p> <p>Panichas, A Estrutura dos Direitos Humanos Básicos</p>

Anexo 8 - Quadro 2 – Listagem total de autores de textos que constam nos manuais do 11º ano

Autores (por ordem alfabética ⁵) cujos textos (poemas, frases, afirmações...) são apresentados nos manuais:	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Almeida, Aires			Almeida, Aires (org). <i>Dicionário Escolar de Filosofia</i> (4 textos)	
Alvarez, A. e outros				Alvarez, A. e outros, <i>Tecnologia en acción</i> , in Cortina, Adela. <i>Filosofia</i>
Alves, Ruben		Alves, Ruben. <i>Filosofia da Ciência</i>		
Appel, K. O. <i>La Transformation de la Filosofia</i>		Appel, K. O. <i>La Transformation de la Filosofia</i>		
Archer, Luís	Archer, Luís. <i>Uma Tecnologia nas Fronteiras do Humano</i> Archer, Luís. <i>Fundamentos e Princípios</i>			
Arendt, H.	Arendt, H. <i>A Preocupação Política do Atual Pensamento Filosófico Europeu</i> (2 textos) Arendt, H. <i>Compreensão e Política e Outros Ensaio</i>			
Aristóteles			Aristóteles, <i>Retórica</i> (9 textos)	
Arsac, Jacques	Arsac, Jacques. <i>A Ciência e o Sentido da Vida</i>			
Auréliio, D. Pires	Auréliio, D. Pires. <i>O intolerável do ponto de vista da razão tolerante</i> (2 textos)			
Auroux, Sylvain & Weil, Yvonne				Auroux, Sylvain & Weil, Yvonne, <i>Dicionário de filosofia</i>
Ayer, Alfred		Ayer, Alfred. <i>Linguagem, Verdade e Lógica</i>		Ayer, A. J. <i>Los problemas centrales de la filosofia</i>
Bachelard, G.	Bachelard, G. <i>La Formation de l'esprit Scientifique</i>		Bachelard, G. <i>La Formation de l'esprit scientifique</i>	Bachelard, Gaston. <i>A formação do espírito científico</i> (2 textos)
Bacon, Francis				Bacon, Francis
Badouin, Jean		Baudouin, Jean. <i>Karl Popper</i> (4 textos)		
Barbosa, A. Miranda	Barbosa, A. Miranda. <i>Obras Filosóficas</i>			
Bartholy, M.-Claude ; Despin, J.-Pierre & Grandpierre, G.				Bartholy, M.-Claude ; Despin, J.-Pierre & Grandpierre, G. <i>La science – épistémologie générale</i> (3 textos)
Bassols, Luís Cuéllar & Rovira Martinez	Bassols, Luís Cuéllar & Rovira Martinez, J. M. <i>Introduccion a la Filosofia</i>			
Bengoechea, Juan Zaragueta	Bengoechea, Juan Zaragueta. <i>Fundamentos de Filosofia e Historia de los Sistemas Filosóficos</i>			
Bentham, Jeremy			Bentham, Jeremy. <i>Os Princípios da Moral e da Legislação</i>	
Bernard, Claude.				Bernard, Claude. <i>Introdução ao estudo da medicina experimental</i>
Blackburn, Simon	Blackburn, Simon. <i>Dicionário de Filosofia</i> (2 textos)			
Bocchi, G. & Ceruti, M		Bocchi, G. & Ceruti, M. <i>Os Novos Jogos Planetários</i> , in Edgar Morin, <i>Os Problemas de Fim de Século</i>		
Borradori, Giovanna			Borradori, Giovanna. <i>Philosophy in a Time of Terror, Dialogues with Jurgen Habermas</i>	
Breton, P.	Breton, P. <i>A Palavra Manipulada</i> (6 textos) Breton, P. <i>A Argumentação na Comunicação</i> (5 textos) Breton, P. & Gauthier, G. <i>História da Retórica</i> Breton, P. <i>A Utopia da Comunicação</i> (2 textos)	Breton, Philippe. <i>A Argumentação na Comunicação</i> (2 textos)		
Bronowski				Bronowski, <i>A responsabilidade do cientista e outros escritos</i> Bronowski, J. <i>Introdução à atitude científica</i>
Brun, Jean	Brun, Jean. <i>Sócrates, Platão, Aristóteles</i>			
Bunge, Mário		Bunge, Mário. <i>Epistemologia</i> (3 textos)		Bunge, M. <i>La ciência, su método y su filosofia</i> (4 textos)

⁵ Sendo de referir que em alguns dos manuais o mesmo autor é apresentado pelo primeiro nome em primeiro lugar, e noutros, pelo último. Quando assim acontece, manteve-se o último nome, para os dois casos.

Autores (por ordem alfabética) nos manuais:	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Cabral, Francisco Sarsfield	Cabral, F. S. <i>Pluralismo e Consenso: o Debate Ética na Democracia</i>			
Cabral, R.	Cabral, R. <i>Tolerância</i>			
Cadoz, C.	Cadoz, C. <i>A Realidade Virtual</i>			
Café, Carlos				Café, Carlos. <i>Eles não sabem que eu sonho</i> (3 textos)
Camps, Victoria	Camps, Victoria. <i>Paradoxos do Individualismo</i>			
Camus, Albert	Camus, Albert. <i>O Mito de Sísifo</i>	Camus, Albert. <i>A Peste</i> . Camus, Albert. <i>O Mito de Sísifo</i>		
Caraça, Bento de Jesus		Caraça, Bento de Jesus. <i>Conceitos Fundamentais da Matemática</i> (frase)		
Caro, Paul	Caro, Paul. <i>A Roda das Ciências</i> (2 textos)			
Carrilho, M. M.	Carrilho, M. M. <i>A Filosofia das Ciências</i> (3 textos) Carrilho, M. M. <i>Jogos de Racionalidade</i> (3 textos) Carrilho, M. M. & Sáágua, J. <i>Objetivos e Fronteiras do Conhecimento</i> Carrilho, M. M. <i>Verdade, Suspeita e Argumentação</i>			
Carvalho, Daniel Duarte de	Carvalho, Daniel Duarte de. <i>Albert Einstein e a Experiência do Conhecimento em Física</i>			
Carvalho, J. Eduardo	Carvalho, J. Eduardo. <i>Metodologia do Trabalho Científico</i>			
Carvalho, Joaquim de.	Carvalho, Joaquim de. <i>História das Instituições de Pensamento Político</i>			
Castelfranchi, Yuri				Castelfranchi, Yuri
Castro, Armando de	Castro, Armando de. <i>Teoria do Conhecimento Científico</i>			
Cattaneo, Padre Girolamo		Cattaneo, Padre Girolamo (discurso)		
Cervantes, Miguel de	Cervantes. <i>Dom Quixote</i>			
Chalmers, Alan F.			Chalmers, Alan F. <i>Que es esa cosa llamada ciencia?</i>	
Charon, J.				Charon, J. <i>Da física ao homem</i>
Chauvineau, Jean		Chauvineau, Jean. <i>A Lógica Moderna</i> Chauvineau, Jean. <i>A Lógica Moderna</i>		
Cícero		Cícero, <i>Do Orador</i>		
Colanges, Fustel de				Colanges, Fustel de. <i>A cidade antiga</i> , citado por A. Fidalgo
Comte, Augusto	Comte, Augusto. <i>A Filosofia Positiva e as Ciências</i> , in Carrilho, M. M. (org), <i>Epistemologia: Posições e Críticas</i>			
Cordón & Martínez	Cordon & Martinez. <i>História da Filosofia</i> (5 textos)	Cordon & Martinez, <i>História da Filosofia</i> (5 textos)		
Coreth, Emerich		Coreth, Emerich. <i>O Que é o Homem?</i>		
Cornman, Lehrer e Pappas		Cornman, Lehrer e Pappas, <i>As Ferramentas do Ofício</i>		
Costa, António Paulo			Costa, António Paulo <i>in Dicionário Escolar de Filosofia</i> (2 textos)	
Coutinho, Jorge	Coutinho, Jorge. <i>Filosofia do Conhecimento</i> (5 textos)			
Cunhal, Álvaro	Cunhal, Álvaro. <i>O Aborto – Causas e Soluções</i>			
Daston, Lorraine	Daston, Lorraine. <i>As imagens da objetividade: a fotografia e o mapa</i> , in Fernando Gil (org), <i>A Ciência Tal Qual Se Faz</i>			
Dawkins, Richard			Dawkins, Richard . <i>A Devil’s Chaplain</i> (2 textos)	
Dayan, S. M.	Dayan, S. M. <i>Par une Analyse Critique de la Science et Fonctions</i>			
Descartes	Descartes, <i>Regras para a Direção do Espírito</i> Descartes, <i>Discurso do Método</i>	Descartes, <i>Meditações sobre a Filosofia Primeira</i>	Descartes, <i>Princípios de Filosofia</i> (2 textos) Descartes, <i>Discurso do Método</i> (3 textos)	Descartes, René. <i>Meditações metafísicas</i>
Dinis, Alfredo	Dinis, Alfredo. <i>Logos</i>			
Diógenes de Laércio				Diógenes de Laércio
Echevarria, Javier	Echevarria, Javier. <i>Introdução à Metodologia da Ciência</i> (3 textos)			
Eco, Umberto				Eco, Umberto. <i>Obra aberta</i>
Einstein, Albert	Einstein, Albert. <i>Ideas and Opinions</i>	Einstein, A. <i>A Evolução das Ideias em Física</i> (2 textos)		Einstein, Albert. <i>A evolução das ideias em física</i>

Autores (por ordem alfabética) nos manuais:	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Ferreira, Vergílio		Ferreira, Vergílio. <i>Pensar</i>		Ferreira, Vergílio
Ferrer, Olivier Salazar	Ferrer, Olivier Salazar. <i>O Tempo, a Percepção, O Espaço, a Memória</i> (3 textos)			
Feynman, R. P.				Feynman, R. P. <i>O que é uma lei física</i>
Fiolhais, C.	Fiolhais, C. <i>Universo, Computadores e Tudo o Resto</i>			
Foulquié, P.				Foulquié, P. <i>La connaissance</i>
Franeau, J.		Franeau, J. <i>Science, Experience et Raison</i>		
Freitas, Manuel da Costa	Freitas, Manuel da Costa. <i>Logos, Enciclopédia</i>			
Gaarder, Jostein		Gaarder, Jostein. <i>O Mundo de Sofia</i> (2 textos)		
Gadamer	Gadamer, <i>Verdad y Método</i>			Gadamer (frase)
Galilei, Galileu.				Galilei, Galileu. <i>Il saggatore</i> Galileu Galilei (frase)
Galvão, Pedro			Galvão, Pedro (Artigo) in <i>Dicionário Escolar de Filosofia</i>	
Garcia, Angeles Mateos		Garcia, Angeles Mateos (frase) Garcia, Angeles Mateos. <i>Introduccion al Pensamiento Filosófico</i>		
Gassett, J. Ortega y				Gassett, J. Ortega y. <i>El tema de nuestro tiempo</i>
Gettier, Edmund L.			Gettier, Edmund L. <i>Analysis</i> 23	
Gex, Maurice	Gex, M. <i>Logique Formelle</i>	Gex, M. <i>Logique Formelle</i>	Gex, M. <i>Éléments de philosophie des sciences</i>	Gex, Maurice (frase)
Geymonat, L.				Geymonat, L. <i>Elementos de filosofia da ciência</i>
Gil, Fernando	Gil, Fernando. <i>A ciência tal qual se faz e problema da objetividade</i>			
Gleitman, Henry	Gleitman, Henry. <i>Psicologia</i> (2 textos)			
Goldsmith, Edouard	Goldsmith, Edouard. <i>O Desafio Ecológico</i>			
González, Moisés		González, Moisés. <i>Introducción al Pensamiento Filosófico</i> (2 textos)		
Grácio, R.	Grácio, R. <i>Introdução à Tradução Portuguesa</i> (3 textos) Grácio, R. <i>Racionalidade Argumentativa</i>		Grácio, Rui A. <i>Racionalidade Argumentativa</i> (4 textos)	Grácio, R. <i>Nova Retórica e tradição filosófica</i>
Granger, Gilles	Granger, Gilles. <i>Para uma Epistemologia do Trabalho Científico</i>			Granger, Gilles-Gaston. <i>Pensamento formal e ciências do homem</i>
Grzybowski, Cândido		Grzybowski, Cândido (frase)		
Gutherie, W. C.			Gutherie. <i>Les Sophists</i> (2 textos)	
Habermas, J.	Habermas, J. <i>Comentários à Ética do Discurso</i> Habermas, J. <i>Racionalidade e Comunicação</i>			
Hartmann, Nicolai	Hartmann, Nicolai. <i>Les Principes d'une Métaphysique de la Connaissance</i>	Hartmann, Nicolau. <i>Les Principes d'une Métaphysique de la Connaissance</i>		
Hegenberg, Leónidas	Hegenberg, Leónidas <i>et al</i> , <i>Iniciação à Lógica e à Metodologia da Ciência</i> (2 textos)	Hegenberg, Leónidas. <i>Iniciação à Lógica e à Metodologia das Ciências</i> (3 textos)		Hegenberg, Leónidas. <i>Introdução à filosofia da ciência</i> (4 textos)
Hella, A.	Hella, <i>Précis de l'Argumentation</i>			
Heidegger, M.	Heidegger, M. <i>Carta Sobre o Humanismo</i>			
Hessen, J.	Hessen, J. <i>Teoria do Conhecimento</i> (7 textos)			Hessen, J. <i>Teoria do Conhecimento</i> (2 textos)
Hospers, John			Hospers, John. <i>An Introduction to Philosophical Analysis</i>	
Hottois, G.	Hottois, G. <i>O Paradigma Bioético</i>			
Huerley, A.			Huerley, A. <i>Concise Introduction to Logic</i> (2 textos)	
Huisman, D. & Vergez, A.		Huisman, D. & Vergez, A. <i>La Connaissance</i>		Huisman, D. & Vergez, A. <i>La connaissance</i> (2 textos)
Hume, David	Hume, David. <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i> (2 textos)	Hume, David. <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i>	Hume, David (Montagem de textos) Hume, David. <i>Ensaio sobre o Entendimento Humano</i>	
Humphreys, C.		Humphreys, C. <i>Budismo</i>		
Huxley, Aldous				Huxley, Aldous. <i>O admirável mundo novo</i>
Jacob, François				Jacob, . <i>O jogo dos possíveis</i>
Jaeglé & Roubaud			Jaeglé & Roubaud. <i>La Notion de Réalité</i>	
Jarroson, Bruno			Jarroson, Bruno. <i>Le quatuor des épistémologues</i>	

Autores (por ordem alfabética) nos manuais:	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Johnstone, H. W.				Johnstone, H. W. <i>Algumas reflexões sobre argumentação</i> (2 textos)
Jolivet, R.				Jolivet, R. (frase)
Jonas, H.			Jonas, H. citado por Gilbert Hottois, <i>O Paradigma Bioético</i>	Jonas, H. (3 frases)
Júnior, Manuel Alexandre			Júnior, Manuel Alexandre. <i>Introdução à Retórica de Aristóteles</i> (2 textos)	
Júnior, João Francisco Duarte				Júnior, João Francisco Duarte. <i>O que é a realidade</i> (2 textos)
Kant	Kant, <i>Crítica da Razão Pura</i> (4 textos) Kant, <i>Logique</i> Kant, I. <i>A Paz Perpétua e Outros Opúsculos</i>	Kant, I. <i>Crítica da Razão Pura</i>	Kant, <i>Crítica da Razão Pura</i> (3 textos) Kant, Immanuel. <i>Lições de Ética</i>	Kant, I. <i>Crítica da Razão Pura</i> Kant, I. <i>Prolegómenos a toda a metafísica futura</i>
Kierkegaard			Kierkegaard, O Desespero, doença mortal	
King, Alexander				King, Alexander. <i>Comunidade científica e poder</i>
Keller, Helen	Keller, Helen cit. por Sagan, Karl. <i>Os Dragões do Éden</i>			
Kosik, Karel	Kosik, Karel. <i>Dialectica de lo Concreto</i> Kosik, Karel. <i>Dialectica de lo Concreto</i>			
Koyré, A.		Koyré, A. <i>Considerações sobre Descartes</i>		
Kuhn, T.		Kuhn, T. <i>Estrutura das Revoluções Científicas</i> (2 textos)	Kuhn, T. <i>La structure des Révolutions Scientifiques</i>	
Ladd, John			Ladd, John. <i>Ethical relativism</i>	
Lalande, André	Lalande, André. <i>Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia</i>			
Lakatos, I.	Lakatos, I. <i>Metodologia Científica</i>			
Leclercq, R.	Leclercq, R. <i>Traité de la Méthode Scientifique</i>			
Legrand, Gerard	Legrand, Gerard. <i>Dicionário de Filosofia</i>			
Lévy, P.	Lévy, P. <i>As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na Era informática</i>			
Litto, Fredric				Litto, Fredric
Locke, J.				Locke, J. <i>An essay concerning human understanding</i>
Luce, A.				Luce, A. (2 frases)
Luz, J. Luís Brandão da	Luz, J. B. <i>Introdução à Epistemologia</i>			
MacGinniss, Joe				MacGinniss, Joe. <i>Como se vende um presidente</i>
Magalhães, J. B.	Magalhães, J. B. <i>Locke. A “Carta sobre a Tolerância” no seu contexto filosófico</i> (4 textos)			
Magalhães-Vilhena, Vasco de	Magalhães-Vilhena, Vasco de. <i>Pequeno Manual de Filosofia</i>			
Magueijo, João	Magueijo, João. <i>Mais rápido que a Luz</i>			
Maia, Newton Freire		Maia, Newton Freire. <i>A ciência por dentro</i> (2 textos)		
Malho, Levi.				Malho, Levi. <i>O deserto da filosofia</i>
Manuel, Juan		Manuel, Juan. <i>El Conde</i>		
Marques, Alexandre			Alexandre Marques (adaptação de textos)	
Marques, Rui	Marques, Rui. <i>Os Desafios da Sociedade de Informação</i>			
Mattelart, A.	Mattelart, A. <i>A Mundialização da Comunicação</i>			
Meyer, M.	Meyer. <i>As bases da Retórica</i> (3 textos) Meyer, M. <i>Porquê uma História da Retórica?</i> Meyer, Carrilho & Timmermans, B. <i>História da Retórica</i>	Meyer, Michel. <i>Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução</i> (2 textos)		
Mendonça, Prado de		Mendonça, Prado de. <i>O Mundo Precisa de Filosofia</i>		
Mill, John Stuart			Mill, John Stuart. <i>Sobre a Liberdade</i>	
Mitchell, Walter			Mitchell, Walter. <i>Essentials of Philosophy</i>	
Montesquieu, citado por Savater, Fernando		Montesquieu, citado por Savater, Fernando. <i>Ética para um Jovem</i>		
Mora, Ferrater	Mora, Ferrater. <i>Dicionário de Filosofia</i> (10 textos)			
Morente, Garcia & Bengoechea, Juan	Morente, Manuel Garcia			Morente, G. & Bengoechea, J. <i>Fundamentos de filosofia</i> (2 textos)

Autores (por ordem alfabética) nos manuais:	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Morin, E.	Morin, E. <i>Ciência com Consciência</i> (2 textos) Morin, E. <i>O Paradigma Perdido</i> (2 textos) Morin, E. <i>As Grandes Questões do Nosso Tempo</i> (3 textos) Morin, E. <i>Complexidade e Liberdade</i> , in Morin, E. (2 textos) Morin, E. <i>Da Incerteza Democrática à Ética Política</i>	Morin, Edgar (frase)		Morin, Edgar. <i>Ciência com Consciência</i>
Morujão, Alexandre Fradique	Morujão, Alexandre Fradique. <i>Logos, Enciclopédia</i> (2 textos)			
Moura, Maria da C. de A.	Moura, Maria da C. de A. <i>Contra o Relativismo: a revolta do logos selvagem</i>			
Mucchielli, Roger				Mucchielli, Roger. <i>Philosophie de la connaissance</i> .
Murcho, Desidério			Murcho, Desidério. <i>O lugar da Lógica na Filosofia</i> Murcho, Desidério. <i>Dicionário de Filosofia</i>	
Nagel, Ernest			Nagel, Ernest. <i>Science and Common Sense</i>	
Navarro, S. Garcia				Navarro, S. Garcia. <i>Filosofia</i>
Newton-Smith, Lógica		Newton-Smith, Lógica, Um Curso Introdutório (4 textos)		
Nicolescu, Basarab	Nicolescu, Basarab. <i>Reforme de l'Éducation et la Pensée : Complexité et Transdisciplinarité</i>			
Nietzsche, Friedrich	Nietzsche, Friedrich. <i>Crepúsculo dos Ídolos</i>			
Nunes, Adérito Sedas	Nunes, A. S. <i>Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais</i> (2 textos)	Nunes, A. S.. <i>Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais</i> (frase)		
Okasha, Samir			Okasha. <i>Philosophie of Science</i>	
Oriol, T. & Mury, G.				Oriol & Mury, G. <i>La connaissance</i> Oriol, T. & Mury, G. (frase)
Ortega y Gasset, J.	Ortega y Gasset, J. <i>O Que é a Filosofia?</i>		Ortega y Gasset, <i>El espectador</i>	
Ortoli, Sven & Pharabod, Jean-Pierre	Ortoli, Sven & Pharabod, Jean-Pierre. <i>Introdução à Física Quântica</i>			
Padoa, Alesandro	Padoa, Alesandro. <i>La logique déductive dans sa dernière phase de développement</i>			
Pagels, Heinz R.		Pagels, Heinz R. <i>Os Sonhos da Razão</i> Pagels, Heinz R. <i>Os Sonhos da Razão</i>		
Palmer, Richard	Palmer, Richard. <i>Hermenêutica</i> (2 textos)			Palmer, R. <i>Hermenêutica</i>
Parménides				Parménides, <i>Da Natureza</i>
Paulos, John A.	Paulos, John A. <i>Penso, Logo Rio</i>			
Pereira, Maria Helena da Rocha		Pereira, Maria Helena da Rocha. <i>Hélade</i>		
Pereira, Miguel Batista	Pereira, Miguel Batista. <i>Experiência e sentido</i>			
Perelman, C.	Perelman, C. <i>O Império Retórico</i> (5 textos) Perelman, C. <i>Argumentação</i> Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca. <i>Traité de l'Argumentation</i>		Perelman & Olbrechts-Tyteca.. <i>Traité de l'argumentation</i> (3 textos) Perelman. <i>O Império Retórico</i> Perelman. <i>Lógica Jurídica</i>	Perelman, Chaim (2 frases) Perelman, Chaim <i>O império retórico</i> (2 textos) Perelman, Ch. <i>De la méthaphysique à la rhétorique</i>
Pernot, Laurent			Pernot, Laurent. <i>La rhétorique dans l'antiquité</i> (2 textos)	
Pessoa, Fernando & heterónimos	Pessoa, Fernando. <i>Poemas de Alberto Caeiro</i> Pessoa, Fernando. <i>Poesia II</i>	Pessoa, Fernando. (Bernardo Soares), <i>Livro do Desassossego</i>		
Piaget, Jean	Piaget, Jean. <i>Psicologia e Epistemologia</i>	Piaget, Jean. <i>Psicologia e Epistemologia</i>		
Pinto, José Rui Costa S. J.	Pinto, José Rui Costa S. J., <i>Questões Anuais de Ética Médica</i>			
Pires, Celestino	Pires, Celestino. <i>Ontologia e Metafísica</i>			
Poincaré, H.				Poincaré, H. <i>Ciência e hipótese</i> Poincaré, H. <i>O valor da ciência</i>
Popper, K.	Popper, K. <i>Conhecimento Objetivo</i> Popper, A <i>demarcação entre ciência e metafísica</i> , in Carrilho, M.M. (org), <i>Epistemologia: Posições e Críticas</i> Popper, K. <i>Uma lei para a televisão</i> Popper, <i>Em Busca de um Mundo Melhor</i> (2 textos)	Popper, Karl (frase citada em Jean Bandonin)	Popper, Karl. <i>Conhecimento Objetivo e a Lógica da Descoberta Científica</i> (3 textos)	Popper, Karl. <i>Conjeturas e refutações</i>
Pinto, Alexandra Guedes				Pinto, Alexandra Guedes (frase) Pinto, A. Guedes. <i>Publicidade: um discurso de sedução</i>

Autores (por ordem alfabética) nos manuais:	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Platão	Platão, <i>Ménon</i> Platão, <i>Górgias</i> Platão, <i>Apologia de Sócrates</i>	Platão, <i>Górgias</i>	Platão, <i>Teeteto</i> Platão, <i>Protágoras</i> Platão, <i>Górgias</i> (3 textos) Platão, <i>Górgias</i> (3 textos) Platão, <i>Górgias</i> (1 texto)	
Prigogine,	Prigogine, <i>A Sociedade em Busca de Valores</i> (2 textos)			
Protágoras de Abdera			Protágoras (2 textos)	Protágoras de Abdera
Quine, W. V. O.	Quine, W. V. O. <i>Sobre o Que Há</i>			
Ramonet, Ignacio	Ramonet, Ignacio. <i>Propagandas Silenciosas</i> (2 textos)			
Rawls, J.	Rawls, J. <i>Uma Teoria da Justiça</i> Rawls, J. <i>O Liberalismo Político</i>			
Reale, G. & Antiseri, Dario			Reale, G. & Antiseri, Dario. <i>Historia da Filosofia</i>	
Reboul, Olivier			Reboul, Olivier. <i>Introduction à la rhétorique</i> (2 textos)	
Reeves, Hubert.		Reeves, Hubert. <i>Reflexões de um Observador da Natureza</i>		Reeves. <i>Malicorne, reflexões de um observador da natureza</i>
Regan, Tom			Regan, Tom “ <i>O argumento a Favor dos Direitos dos Animais</i> ”	
Renaut, A.	Renaut, A. <i>Apresentação geral</i> (2 textos) Renaut, A. <i>Traumatismos do pós-guerra</i>			
Ricouer, Paul				Ricouer, Paul (frase)
Robert, T. L.	Robert. <i>A Informática do Quotidiano</i>			
Rock, Irvan		Rock, Irvan. <i>La Perception</i>		
Rojas, E.	Rojas, E. <i>O Homem Light</i>			
Romeyer-Dherbey, Gilbert	Romeyer-Dherbey, Gilbert. <i>Os Sofistas</i>		Romeyer-Dherbey, Gilbert. <i>Os Sofistas</i>	
Rorty, R.				Rorty, R. (frase)
Rosa, David			Rosa, David. <i>Aristóteles</i>	
Rosnay, Joel de.	Rosnay, Joel de. <i>Macroscópio – para uma visão global</i>			
Russ, J.		Russ, J. <i>Les Méthodes en Philosophie</i>		
Russell, Bertrand	Russell, Bertrand. <i>A Última Oportunidade do Homem</i>			Russell, Bertrand. <i>A minha conceção do mundo.</i>
Sagan, Carl				Sagan, Carl. <i>As ligações cósmicas</i> Moscovici, Serge. <i>La Société contre nature</i> Sagan, C. (frase)
Sahatzman, Evry				Sahatzman, Evry. <i>A ciência ameaçada</i>
Salmon, Wesley C.		Salmon, W. <i>Lógica</i> (3 textos)		Salmon, W. C. (frase)
Santos, Boaventura de Sousa	Santos, Boaventura de Sousa. <i>Um Discurso sobre as Ciências</i> Santos, Boaventura de Sousa. <i>Introdução a uma Ciência Pós-Moderna</i> (2 textos)			
Sartre, Jean-Paul	Sartre, Jean-Paul. <i>O Existencialismo é um Humanismo</i> (2 textos)			
Savater, F.	Savater, Fernando. <i>Ética para um Jovem</i>	Savater, F. <i>As Perguntas da Vida</i> (5 textos)		
Schaff, Adam	Schaff, Adam. <i>Language et Connaissance</i>			
Schnitzler, Artur				Schnitzler. <i>A história de um sonho</i>
Selvaggi, F.				Selvaggi, F. <i>Enciclopédia filosófica</i>
Serrão, Daniel	Serrão, Daniel. <i>Eutanásia e Distanásia</i>			
Sexto Empírico				Sexto Empírico (2 textos)
Simon, Josef	Simon, Josef. <i>Filosofia da Linguagem</i>			
Singer, Peter		Singer, Peter. <i>Ética Prática</i>	Singer. <i>All animals are equal</i> Singer, <i>Writing on a Ethical Life</i>	
Sófocles		Sófocles. <i>Antígona</i>		
Savater, F.	Savater, F. <i>Ética para um Jovem</i> Savater, F. <i>Política para um Jovem</i>			
Strathern, Paul		Strathern, Paul. <i>Immanuel Kant em 90 minutos</i>		
Sousa, Américo de				Sousa, A.. <i>A persuasão</i> (2 textos) Sousa, Américo de (frase)
Tácito		Tácito, <i>Diálogos dos Oradores</i>		
Teichman, Jenny & Evans, Katherine			Teichman, & Evans, Katherine. <i>Philosophy: a Beginner's Guide</i>	
Terceiro, J. B.	Terceiro, J. B. <i>Sociedade Digital – do homo sapiens ao homo digitalis</i>			
Thines, G. & Lempereur, Agnés	Thines, G. & Lempereur (dir) <i>Dicionário Geral das Ciências Humanas</i>			

Autores (por ordem alfabética) nos manuais:	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Todersillas, A.	Todersillas, A. <i>Uma primeira crítica da razão política: a sofisticada</i>			
Tolstoi, Leão			Tolstoi, L.. <i>Confissão</i> (2 textos)	
Toulmin, S.	Toulmin, S. <i>Racionalidade e Razoabilidade</i>			
Tutescu, Mariana				Tutescu, Mariana (frase)
Valéry, Paul				Valéry, Paul (frase)
Varandas, Maria José		Varandas. <i>Simbiose Benevolente e Comunidade: Fundamentos da Ética da Terra</i> , in <i>Ética Ambiental – Uma Ética para o Futuro</i>		
Vattimo, Gianni	Vattimo, G. <i>O Fim da Modernidade</i>			
Vieira, Padre António		Vieira, Padre Ant. (discurso)		
Walker, Joe			Walker, J. <i>Environmental Ethics</i>	
Watzlawick, P.	Watzlawick, P. <i>A Realidade é Real?</i> (2 textos)			
Weinstock, D.	Weinstock, D. <i>A problemática multiculturalista</i>			
Warburton, Nigel		Warburton, N. <i>Elementos Básicos de Filosofia</i> (3 textos)	Warburton, Nigel. <i>Philosophy – The Classics</i>	
Wesley C. Salmon		Wesley C. Salmon, <i>Lógica</i>		
Weston, Anthony		Weston.. <i>A Arte de Argumentar</i> (2 textos)		
Wittgenstein	Wittgenstein, <i>Tratado Lógico-Filosófico e Investigações Filosóficas</i> (2 textos)			
Ziman, John	Ziman, John. <i>A ciência na sociedade moderna</i> , in Fernando Gil (org.), <i>A Ciência Tal Qual se Faz</i>			
Textos retirados de outras fontes (legislação, textos religiosos, internet, jornais, revistas, etc)	<p>Freitas, Maria João. <i>Diesel</i> Pública Adaptações da obra ABC da Mente Humana (2 textos)</p> <p>Resposta de António Coutinho a uma entrevista, in Jorge Massada, <i>Vale a pena ser cientista?</i></p> <p>Resposta de Alexandre Quintanilha a uma Entrevista, in Jorge Massada, <i>Vale a pena ser cientista?</i></p> <p>Resposta de António Coutinho a uma Entrevista, in Jorge Massada, <i>Vale a pena ser cientista?</i></p> <p>Resposta de Sobrinho Simões a uma Entrevista, in Jorge Massada, <i>Vale a pena ser cientista?</i></p> <p>Texto do Público de 3/11/1997</p> <p><i>British Medical Association</i>, O Nosso Futuro Genético.</p> <p>Carta Internacional dos Direitos do Homem, Artigo 19º</p> <p>Texto retirado da internet</p> <p>Texto do Público de 24/11/03</p> <p>Helena Matos, <i>Dossiers.público.pt</i></p> <p>S. Paulo, in <i>Bíblia Sagrada</i></p> <p>Alcorão</p>	<p>Serguei Markov, Diretor do Instituto de Pesquisas Políticas, República Russa (da Internet)</p> <p>José F. Monteiro, 31/07/2003</p> <p>António Fidalgo, da Internet</p> <p>Entrevista a Bernard d'Espagnat, <i>Science et Vie</i></p> <p>Hottos, Gilbert in <i>Sciences et Avenir</i>, Nº 30</p> <p>Zaragoza, F. M. in <i>Le Courier</i>, Unesco, 1988</p> <p><i>Conjunto de textos sobre o Clube dos Poetas Mortos</i> da Internet</p> <p>Ana M. M. da C. P. Lopes, da Internet</p> <p>Luísa O. e Cunha, da Internet</p> <p>Texto retirado da Internet: http://boards.theforce.net</p> <p>Textos sobre aprofundamento da cidadania: http://civis.no.sapo.pt</p> <p>João Paulo II, abril de 2002</p> <p>Adriano Moreira, DN de 02/07/02</p> <p>Texto do Relatório da Comissão Europeia sobre a luta das desigualdades no mercado de trabalho</p> <p>Frei Bento Domingues, Público de 23/2/03</p> <p>Maria João Pires, Público, 23/3/03</p> <p>Francisco Sarsfield Cabral, DN, de 12/4/03 (2 citações)</p> <p>Declaração de V. Putin, DN de 12/4/03</p> <p>Kofi Annan, DN de 22/8/03</p> <p>D. Freitas do Amaral, Visão, de 19/9/03</p> <p>P. Bremen, jornais de 27/9/03</p> <p>Marcelo Barros, texto da Internet (2 citações)</p>	<p>Adaptado de Diário de Notícias</p> <p>Michel de Pracontal, artigo da revista, <i>Science et vie</i>;</p> <p>Entrevista de Karl Popper à R. A. I.</p> <p>Alguiló, Alfonso. <i>Por uma verdadeira cultura da tolerância</i> Texto retirado da Internet)</p> <p>Artigo de Le nouvel observator (5/10/89)</p>	<p>José Eduardo Agualusa, Seis Aforismos amorais, in Pública (2 textos)</p> <p>Savater. <i>Apresentar Razões</i>, in El País Semanal</p> <p>Pronça de Carvalho; Francisco Louçã; Cosette Alves, Folha de S. Paulo, 12-07-1991</p> <p>Márcia Leite, in Grande Reportagem; Lendrevie, Lindon, Dionísio e Rodrigues, Mercator</p> <p>Olivieri Toscani, A publicidade é um cadáver que nos sorri (adaptado)</p> <p>Margarida Ruas dos Santos, A nova arma dos políticos, in Executive Digest;</p> <p>Perelman, Enciclopédia Einaudi</p> <p>Carta do Chefe Seattle, em 1874, ao Grande Chefe de Washington</p> <p>Goldsmith, James, colóquio na Sourbonne, 25/10/92</p> <p>Pureza, Manuel. A chave do segredo, in <i>Expresso</i></p> <p>Público, suplemento de 5 de março de 1992; Textos do Público; de 5/03/92 e de 3/3/94; Público, suplemento de 5 de março de 1992</p> <p>Entrevista a Alexandre Quintanilha, in Pública de 14-12-2003</p> <p>Jefferson Marçal da Rocha, http://www.anppas.org.br</p> <p>Rodrigues, & Reis; artigo sobre <i>Formação de recursos humanos</i> (2 textos)</p> <p>Declaração <i>Compromisso Universal pela Dignidade Humana</i>”, Gijón (Espanha), 4 de outubro de 2002, II Congresso Mundial de Bioética</p> <p>Fonseca, Tânia Mara Galli. Entrevista com Ana Luísa Janeira, in <i>Psicologia e Sociedade</i> (2002)</p> <p>Entrevista de A. Guerreiro a Fernando Gil. <i>Expresso</i> (10/12/93)</p> <p>“<i>Pró-Filosofia</i>”, manifesto de intelectuais franceses em defesa do ensino da filosofia (julho de 1975)</p>

Anexo 8 – quadro 3

Listagem de autores constantes nos manuais dos dois anos letivos (10º e 11º anos)

Listagem de autores (por ordem alfabética) cujos textos (poemas, frases, afirmações...) são apresentados nos manuais:	10º ano Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	10º ano Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	10º ano Manual C <i>705 Azul</i>	10º ano Manual D <i>Ática</i>	11º ano Manual A <i>Contextos II</i>	11º ano Manual B <i>705 Azul 11º ano</i>	11º ano Manual C <i>Filosofia II</i>	11º ano Manual D <i>Um outro olhar sobre o mundo (2 volumes)</i>
Abbagnano, N.			•					
Abel, O.		•						
Agacinski, Sylviane		•••						
Alberoni, F.			•					
Al Gore				•				
Alexandre Marques							•	
Almeida, Aires							••••	
Alvarez, A. e outros								•
Alves, Ruben						•		
Amman, Gretel		•						
Apel, K.-O		••						
Aranguren, J.	•	•						
Araújo, Luís de			•					
Arnau, H.			•					
Arendt, H.					••••			
Aristóteles	•	••••		••••			••••••••	
Appel, K. O.						•		
Archer, Luís					••			
Arsac, Jacques					•			
Auréliu, D. Pires					••			
Auroux & Weil								•
Ayer, Alfred	•			•		•		•
Ayllón, J. R.			••					
Bachelard, G.	•				•		•	••
Bacon, Francis		•						•
Bada, R.		•						
Badouin, Jean						••••		
Batista Pereira, Miguel		••••••						
Barbosa, A. Miranda					•			
Bartholy & Grandpierre								•••••
Bassols & Rovira					•			
Bataille, G.				••				
Bayer, R.			•					
Beauvoir, Simone de	•							
Bengoechea, Juan Zaragüeta					•			
Bentham, Jeremy							•	
Bergson, H.		•		•				
Bernard, Claude.		•						•
Blackburn, Simon				•	••			
Bloc		•						
Bobbio, Norberto	•			•••				
Bocchi, G. & Ceruti, M						•		
Boff, L.		•••						
Borges, Anselmo		••••						
Borges, J.L.			•					
Borradori, Giovanna							•	
Born, M.		•						
Breton, P.					••••••••••	••		
Bria, Llatzer			•		••			
Bronowski, J.	•	•						••
Browning, Robert			•					
Brun, Jean					•			
Bunge, Mário						•••		••••
Cabral, Francisco Sarsfield					•			
Cabral Moncada, L.	•							
Cabral, R.					•			
Cadoz, C.					•			
Caeiro, Alberto		•						
Café, Carlos								•••
Caillouis, R.	•			••				
Camps, Victoria		•	••••	•••••	•			
Camus, Albert		•			•	••		
Caraca, Bento de Jesus						•		
Cardoso, Norma	•							
Caro, Paul					••			
Carrilho, M. M.					••••••			
Carvalho, Daniel Duarte de					•			
Carvalho, J. Eduardo					•			
Carvalho, Joaquim de.					•			
Castels, M.		•						
Castelfranchi, Yuri								•
Castro, Armando de					•			
Cattaneo, Padre Girolamo						•		
Cazeneuve, J.				•				
Cervantes, Miguel de					•			
Chalmers, Alan F.							•	
Changeux, J-P				•				
Charon, J.								•
Chauvineau, Jean						••		
Choulet, P.			••					
Cícero			•			•		
Clausewitz				••				
Cochofel, J J		•	•					
Colanges, Fustel de								•
Collette, A.	•							
Collinson, Diané				•				
Comte, Augusto	•				•			
Comte-Sponville, A.,				••				

Listagem de autores (por ordem alfabética)	10º ano Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	10º ano Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	10º ano Manual C <i>705 Azul</i>	10º ano Manual D <i>Ática</i>	11º ano Manual A <i>Contextos 11</i>	11º ano Manual B <i>705 Azul 11º ano</i>	11º ano Manual C <i>Filosofia 11</i>	11º ano Manual D <i>Um outro olhar sobre o mundo (2 volumes)</i>
Cordon, J. M. & Martinez		•			•••••	•••••		
Coreth, E.			•••			•		
Cornman, Lehrer e Pappas						•		
Cortina, Adela		•						
Costa, António Paulo							••	
Costa Freitas, M.		•						
Coutinho, Jorge					•••••			
Cunhal, Álvaro					•			
Dalai Lama			••					
Daston, Lorraine					••			
Davies, Paul			••					
Dawkins, Richard							•••	
Dayan, S. M.					•			
Deleuze, D.				•				
Descartes	•	•		•	••	•	•••••	•
Dias, José António Fernandes			••					
Diderot		•						
Dilthey, W.				•				
Dinis, Alfredo					•			
Diógenes de Laércio								•
Dorflès, G.			•					
Drewermann, E.	•							
Dubet, F.				•				
Dubuffet, J. (frase)		•						
Dufrenne, M.	••	••	••					
Durkheim, E.	••		••	•				
Dworkin, R.				•				
Dzi, Chuang			••					
Eco, Umberto	•	•						•
Echevarria, Javier					•••			
Ehrenfels, Ch		•						
Einstein, Albert			•		•	••		•
Eliade, M.	•••		•	•				
Engels, F.		•						
Epicteto		•						
Epicuro	•	•		•				
Ernst, B.		•						
Espinosa, B.	•	•	•					
Fagot-Largeault, Anne				•••				
Fargue, P. la		•						
Fernández, A.		•						
Fernandez, E.				•				
Ferreira, M. L. R.		••••						
Ferreira, Vergílio			•			•		•
Ferrer, Olivier Salazar					•••			
Ferry, Luc			••					
Feynman, R. P.								•
Fink, E.	•Fink, E.							
Fiolhais, C.					•			
Foulquié, P.								•
Fourier		•						
Franeau, J.						•		
Frankl, V.		•••						
Freitas, Manuel da Costa					•			
Freud, S.	•••		•	•				
Fromm, E.	••							
Frondizi			••					
Gaarder, Jostein						••		
Gadamer					•			•
Galbraith, J. K.	•							
Galilei, Galileu								••••
Galvão, Pedro							•	
Garaudy, R.		•						
Garcia, Angeles Mateos						••		
Garcia Morente, M.	•	•						
Gardner, Kellie			•					
Gardner, Sebastian				•				
Gassett, J. Ortega y								•
Gedeão, António	•	•						
Gehlen, A.		•						
Gettier, Edmund L.							•	
Gewirth, A.				•				
Gevaert, J.	•			•				
Gex, Maurice					•	•	•	•
Geymonat, L.								•
Giddens, A.		•••						
Gil, Fernando					•			
Girard, R.				•				
Gleitman, Henry					••			
Gogh, Van			•					
Goldsmith, Edouard					•			
González, Moisés						••		
Gould, Stephen	••							
Grácio, R.					••••		••••	•
Graieb, Carlos acerca de Rawls	•							
Gramsci		•						
Grateloup, L.-L.		•						
Granger, G.				•				
Gurdorf, G.		•						
Granger, Gilles					•			•
Grzybowski, Cândido						•		
Gutherie, W. C.							••	
Habermas, J.	••	•			••			
Hart, H.				•				

Listagem de autores (por ordem alfabética) cujos textos (poemas, frases, afirmações...) são apresentados nos manuais:	10º ano Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	10º ano Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	10º ano Manual C <i>705 Azul</i>	10º ano Manual D <i>Ática</i>	11º ano Manual A <i>Contextos 11</i>	11º ano Manual B <i>705 Azul 11º ano</i>	11º ano Manual C <i>Filosofia 11</i>	11º ano Manual D <i>Um outro olhar sobre o mundo (2 volumes)</i>
Hartmann, Nicolai					•	•		
Hazard, P.				•				
Hegel				••				
Hegenberg, Leónidas					••	•••		••••
Heidegger, M.					•			
Hella, A.	•							
Hegenberg, L.	•							
Heinemann, F.			•					
Henriques, Fernanda		•						
Héritier, Françoise <i>et al</i>				••				
Hessen, J.	•				••••••			••
Hyginus (repr. por Heidegger)		•						
Hobbes		•		•				
Hospers, John				••			•	
Hottois, G.					•			
Huerley, A.							••	
Huisman, D.	••	•						
Hume, David					••	•	••	
Hussein, K.			•					
Hutington, S.	•							
Huyghe, R.	•••••••	•	•					
Huisman, D. & Vergez, A.						•		••
Humphreys, C.						•		
Huxley, Aldous								•
Jacquard, A.			•					
Jacob, François	•••							•
Jaeglé & Roubaud							•	
Janson, H. W.		•••						
Jarroson, Bruno							•	
Jaspers, K.	•	•						
Johnstone, H. W.								••
Jolivet, R.								•
Jonas, Hans		•	•				•	•••
Jung, Carl Gustav			•					
Júnior, João F. Duarte								••
Júnior, Manuel Alexandre							••	
Kant, I.	••	••••••••	••	••••••••	••••••	•	••••	••
Keller, Helen					•			
Kierkegaard							•	
Kirk & Raven				•				
King, Alexander								•
Kubler, G.		•						
Kutschera, F. von		•						
Kosik, Karel					••			
Koyré, A.						•		
Kuhn, T.						••	•	
Lacordaire		•						
Ladd, John							•	
Ladrière, J.			•					
Lakatos, I.					•			
Lalande, André					•			
Lavelle, L.	•							
Lecomte, J.			•					
Legrand, Gerard					•			
Lenoble				•				
Levin, L.			•					
Lévy, P.					•			
Lichtenberg		•						
Lima A. M. <i>et al</i>			•					
Lipovetsky			•••••					
Litto, Fredric								•
Locke, J.		••						•
Lyas, Colin				•				
Lyons, D.				••				
Lorenz, K.				•				
Lucrecio			•					
Luna, Lola G.		•						
Luther King, M.		•						
Leclercq, R.					•			
Luce, A.								••
Luz, J. Luís Brandão da					•			
Mackie				•				
MacGinniss, Joe								•
Madinier			•					
Maeda, Marlene	•							
Magalhães, J. B.					••••			
Magalhães-Vilhena, V.					•			
Magee, B.		•						
Maggiori, R.	•							
Magritte, R.		•						
Magueijo, João					•			
Maia, Newton Freire						••		
Malebranche	•							
Marias, Julián				•				
Marle		•						
Marx, K.	•		•	•				
Malho, Levi	•	•						•
Malson, L.		•						
Manuel, Juan						•		
Maritain, J.	•			•				
Marques, Rui					•			
Marques, Soromenho				••				
Matisse			•					

Listagem de autores (por ordem alfabética) cujos textos (poemas, frases, afirmações...) são apresentados nos manuais:	10º ano Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	10º ano Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	10º ano Manual C <i>705 Azul</i>	10º ano Manual D <i>Ática</i>	11º ano Manual A <i>Contextos 11</i>	11º ano Manual B <i>705 Azul 11º ano</i>	11º ano Manual C <i>Filosofia 11</i>	11º ano Manual D <i>Um outro olhar sobre o mundo (2 volumes)</i>
Mattelart, A.					•			
Mauss, M.				•				
Mêlich, J-C		•						
Melo, J. J. & Pimenta, C.				•				
Mendonça, Prado de						•		
Merleau-Ponty		•						
Mesquitela Lima, Augusto			•					
Meyers, D. T.				•				
Meyer, M.					•••••	••		
Mill, John Stuart							•	
Miguel, R.				•				
Mitchell, Walter							•	
Moles, A.		•						
Mondrian		•						
Montaigne		•	•					
Montesquieu	•							
Montesquieu, cit por Savater						•		
Mora, Ferrater					•••••••••			
Morente, Garcia & Bengoechea					•			••
Morin, E.					•••••••••	•		•
Morse, Melvin			•					
Morujão, Alexandre Fradique					•			
Mosterin, J.	•	•••••	•					
Motherwell, R.		•						
Moura, Maria					•			
Mounier, E.	•	•						
Mucchielli, Roger								•
Mueller, Otto	•							
Mukarovsky, Jan			••••					
Mumford, Lewis			•••					
Munari, B.		•						
Murcho, Desidério							••	
Nagel, Ernest							•	
Nagel, Thomas				••				
Navarro, M			•					
Navarro, S. Garcia								•
Negreiros, A.		•						
Newton-Smith, Lógica						••••		
Nietzsche, F.	•	•	•	••	•			
Nicolescu, Basarab					•			
Nunes, Adérito Sedas				••	••	•		
Odum, E. P.				••				
Oizerman	•							
Okasha, Samir							•	
Onfray, M.				•				
Oriol, T. & Mury, G.								••
Ortega y Gasset, J.	••				•		•	
Ortoli & Pharabod					•			
Otto, R.				••				
Padoa, Alesandro					•			
Padre J. Daniélou			•					
Pagels, Heinz R.						••		
Palmer, Richard					••			•
Panikkar, E. (frase)		•						
Parménides								•
Parryson, L.			•					
Pascal		•						
Paulos, John A.					•			
Paz, O.	•							
Paupard, P.				•				
Pereira, M. Batista		•••••••			•			
Pereira, Maria Helena R.						•		
Perelman, C.			•		•••••••••		•••••••	•••••••
Perez Luno, A. E.				•				
Pernot, Laurent							••	
Pessoa, Fernando & heterónimos			•••.		•••	•		
Pinto, A. Guedes								••
Pinto, Eugénio			•					
Pinto, José Rui C., S. J.					•			
Pires, Celestino					•			
Pisani, E.		•						
Platão		••	••	•	•••	•	•••••••••	
Poincaré, H.								••
Pollock, Jackson		•	•					
Popper, K.	••				•••••	•	•••	•
Prigogine,					••			
Protágoras de Abdera	•						••	•
Pureza, J. M.				•				
Quental, Antero de	••							
Quiles, I.	•							
Quine, W. V. O.					•			
Rabuske, E.			•					
Ramonet, Ignacio		••			••			
Rawls, J.	•	••			••			
Read, Herbert	•••		••					
Reale, G. & Antiseri, Dario							•	
Rebelo, Luís			•					
Reboul, Olivier		•					••	
Reeves, Hubert.						•		•
Regan, Tom							•	

Listagem de autores (por ordem alfabética) cujos textos (poemas, frases, afirmações...) são apresentados nos manuais:	10º ano Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	10º ano Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	10º ano Manual C <i>705 Azul</i>	10º ano Manual D <i>Ática</i>	11º ano Manual A <i>Contextos 11</i>	11º ano Manual B <i>705 Azul 11º ano</i>	11º ano Manual C <i>Filosofia 11</i>	11º ano Manual D <i>Um outro olhar sobre o mundo (2 volumes)</i>
Régio, J.		•						
Renaut, A.		• •			• • •			
Resweber, J-P		•						
Reymond-Rivier, R.			•					
Ricouer, Paul		• • • • • • •	•	• •				•
Rilke, Rainer Marie			• •					
Robert, T. L.					•			
Rocher, Guy			• •					
Rock, Irvan						•		
Rojas, E.					•			
Romeyer-Dherbey, Gilbert					•		•	
Rorty, R.								•
Rosa, David							•	
Rosnay, Joel de.					•			
Rousseau, J.-J.		• • • •						
Russ, J.						•		
Rimpoche, S.			•					
Ring, Kenneth			•					
Ritjananda, S.			•					
Russell, Bertrand	• •	•		• • • •	•			•
Sagan, Carl								• •
Sahatzman, Evry								•
Saint-Exupéry, Antoine de	•							
Salmon, Wesley C.						• • •		•
Salazar, Abel	•							
Santo Agostinho				• •				
Santos, Boaventura de Sousa					• • •			
Sartre, Jean-Paul	• • • • •	•		•	• •			
Savater, F.		•	• • • • • • • •	• • •	•	• • • • •		
Schaff, Adam					•			
Scheler, M.				• •				
Schiller, F.		• •						
Schnitzler, Artur								•
Schrodinger, E.				•				
Scott, D. O.	•							
Selvaggi, F.								•
Sêneca	•		•	• •				
Senzaki, N. & Rep, P.			•					
Sérgio, António	•							
Serrão, Daniel					•			
Sève, L.				•				
Sexto Empírico								• •
Sheppard, Anne				• •				
Simon, Josef					•			
Singer, Peter			• • •	•		•	• •	
Soares, L. B.				•				
Sófocles						•		
Souriau, É.	•	•						
Sousa, Américo de								• • •
Stehman, Jacques			• •					
Stuart Mill, J.		•						
Swift, J.				•				
Strathern, Paul						•		
Tácito						•		
Teichman, Jenny & Evans, C.							•	
Terceiro, J. B.					•			
Thines, G. & Lempereur, Agnès					•			
Tillich, P.				• • •				
Tolstói, Leão			•				• •	
Tordesillas, A.					•			
Torga, M.		• • •						
Toulmin, S.					•			
Tuavi			• • •					
Tugendhat, Ernst				•				
Tutescu, Mariana								•
Valadier, Paul			• • •					
Valente, Odete			•					
Valéry, Paul								•
Varandas, Maria José						•		
Vattimo, Gianni					•			
Vázquez, A. S.			•					
Venturi, L.			•					
Vieira, Padre António						•		
Virton, P.			•					
Vitalis, A.		• •						
Walburton, N.			• •	• • • • • • • • • •		• • •	•	
Walker, Joe							•	
Watzlawick, P.					• •			
Weinstock, D.					•			
Weston, Anthony						• •		
Wilde, O.	•							
Wittgenstein		•		• •	• •			
Ziman, John					•			

Anexo 9 – Análise comparativa das imagens de filósofos/ pensadores e/ ou outras figuras apresentadas nos manuais do 10º ano

Anexo 9 - Quadro 1 - Figuras apresentadas nos 4 manuais - capítulo I do Programa de Filosofia - Módulo inicial – Iniciação à Atividade Filosófica

Manuais	Filósofos	Pensadores e/ ou outras figuras
Manual A	Pitágoras Sócrates Antero de Quental R. Descartes S. Tomás de Aquino J.-P. Sartre J. Locke R. Descartes F. Bacon B. Russell	
Manual B	Desenhos: <i>Tales</i> <i>Anaximandro</i> <i>Anaxímenes</i> <i>Heraclito</i> <i>Parménides</i> <i>Empédocles</i> <i>Anaxágoras</i> <i>Céticos</i> <i>Epicuristas</i> <i>Cínicos</i> <i>Estoicos</i> <i>Atomistas</i> Fotografias de rostos de estátuas: <i>Sócrates</i> <i>Platão</i> <i>Aristóteles</i> <i>Xantipa e Sócrates (gravura)</i> <i>Aristóteles e Campaspe (gravura)</i> <i>Descartes (a fumar)</i>	
Manual C	Platão	“John Kennedy discursando, em 1963” - fotografia
Manual D	<i>A Escola de Atenas</i> com referência a Platão e Aristóteles	

Anexo 9 - Quadro 2 - Figuras apresentadas nos 4 manuais – capítulo II do Programa de Filosofia - *A ação humana e os valores*, 1. *A ação humana*, 2. *Os valores*, 3. *Dimensões da ação humana e dos valores*, 3.1. *Dimensão Ético-Política*

Manuais	Filósofos	Pensadores e/ ou outras figuras
Manual A	J. Habermas E. Mounier J.-P. Sartre Epicuro I. Kant <i>Aristóteles</i> de Juste de Gand John Rawls	A Maslow
Manual B	Alain Renaut Charles Taylor Paul Ricoeur Paul Ricoeur Victoria Camps Miguel Batista Pereira E. Kant J. Habermas K-O. Apel J. Rawls H. Jonas Jeremy Bentham John Stuart Mill Aristóteles Aristóteles Thomas Hobbes J. Locke Jean-Jacques Rousseau T. Hobbes J. Locke D. Hume Karl Marx J. Rawls	Maquiavel
Manual C	Karl Marx	Mahatma Gandhi
Manual D	Immanuel Kant	Adolfo Hitler

Anexo 9 - Quadro 3 - Figuras apresentadas nos 4 manuais do 10º ano - capítulo II do Programa de Filosofia -
2. *Dimensão Estética*, 3.3. *Dimensão Religiosa* e 4. *Temas / Problemas do mundo contemporâneo*

Manuais	Filósofos	Pensadores e/ ou outras figuras
Manual A	I. Kant <i>Demócrito</i> Clemente de Alexandria Plotino Santo Agostinho S. Tomás de Aquino Copérnico Galileu Galilei R. Descartes Gottfried Leibniz I. Kant A. Comte K. Marx F. Nietzsche S. de Beauvoir	José Rodrigues S. Freud <i>S. Paulo</i> S. Freud <i>Carolina Michaelis</i>
Manual B	E. Kant Sto Agostinho S. Tomás de Aquino R. Descartes B. Espinosa G. W. Leibniz G. W. Hegel A. Comte K. Marx F. Nietzsche Simone de Beauvoir Mary Wollstonecraft Sylvianne Agacinski	Salvador Dali Júlio Pomar, <i>Retrato de Fernando Pessoa</i> Dalai Lama Manuel Castells - sociólogo Anthony Giddens Benazir Butto Indira Gandhi Sophia de Mello Breyner Andersen Carolina Michaelis de Vanconcelos
Manual C		“Autorretrato”, de Van Gogh: p. 175 J. Sebastian Bach Carl Gustav Jung Albert Einstein
Manual D	Karl Marx Friedrich Nietzsche Francis Bacon	Montserrat Caballé Imagem de Buda Sigmund Freud

Anexo 9 - Quadro 4 - Análise comparativa das imagens apresentadas nos manuais do 10º ano – Os filósofos e as filósofas, autores e pensadores (quadro definitivo por épocas históricas)

Épocas Históricas	Manual A - Um outro olhar sobre o Mundo - Maria Antónia Abrunhosa	Manual B - Razão e Diálogo - J. Neves Vicente	Manual C -705 Azul – 10º ano - Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho	Manual D – Ática - António Lopes, Francisco Marques
Época Antiga	Pitágoras Sócrates Plotino Clemente de Alexandria Demócrito Epicuro. Aristóteles	<i>Desenhos:</i> Tales Anaximandro Anaxímenes Heraclito Parménides Empédocles Anaxágoras Céticos Epicuristas Cínicos Estoicos Atomistas Xantipa e Sócrates Aristóteles e Campaspe Diógenes e a criança Diógenes e Alexandre Magno Diógenes e Alcibíades Aristóteles (2 imagens) Esculturas: Sócrates Platão Aristóteles (2 imagens)	Platão Aristóteles	Imagem de Buda
Idade Média	Santo Agostinho S. Tomás de Aquino (2 imagens)	Sto. Agostinho S. Tomás de Aquino		
Idade Moderna	Copérnico G. Galilei R. Descartes (3 imagens) G. Leibniz I. Kant (3 imagens) J. Locke F. Bacon Caricatura de Kant	Mary Wollstonecraft R. Descartes (2 imagens) B. Espinosa (2 imagens) G. W. Leibniz E. Kant (2 imagens) Jean-Jacques Rousseau Maquiavel T. Hobbes (2 imagens) J. Locke (2 imagens) D. Hume		<i>Retrato de Francis Bacon</i> I. Kant
Época Contemporânea	Antero de Quental A. Comte S. Freud (2 imagens) K. Marx F. Nietzsche S. Freud	G. W. Hegel A. Comte K. Marx (2 imagens) F. Nietzsche J. Bentham John Stuart Mill	K. Marx	K. Marx F. Nietzsche S. Freud
Atualidade	S. de Beauvoir J.-P. Sartre (2 imagens) John Rawls B. Russell J. Habermas A. Maslow E. Mounier J.-P. Sartre	Simone de Beauvoir Sylvianne Agacinski M. Castells A. Giddens Jean-Paul Sartre A. Renaut C. Taylor Paul Ricoeur (2 imagens) Victoria Camps Miguel Batista Pereira J. Habermas K-O. Apel J. Rawls H. Jonas J. Rawls	Fernando Savater Paul Ricoeur Carl Gustav Jung Albert Einstein	
Outras figuras que não são filósofos	Carolina Michaelis de Vasconcelos Siza Vieira Manuel Cargaleiro José Rodrigues	Carolina Michaelis de Vasconcelos Sophia de Mello Breyner Andersen Benazir Butto Índira Gandhi Dalai Lama	Mahatma Gandhi J. Sebastian Bach	Adolfo Hitler

Anexo 9 – Quadro 5 - Arte apresentada nos manuais do 10º ano – Pinturas e seus autores

Autores	Manual A - Um outro olhar sobre o Mundo - Maria Antónia Abrunhosa	Manual B - Razão e Diálogo - J. Neves Vicente	Manual C -705 Azul – 10º ano - Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho	Manual Dº – Ática - António Caselas, António Lopes, Francisco Marques
Artistas desconhecidos		<ul style="list-style-type: none"> • “Gravura do século XVI: Protestantes a destruir as imagens de uma igreja católica” • “Gravura do século XVI: Católicos repõem imagem da Virgem retirada pelos protestantes” • Adão e Eva (fresco do século XII) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Pintura de Jesus Cristo, do século VI, Mosteiro de Sta Catarina, Sinai” • “S. João Evangelista”, do Evangelário do Abade Wedrius • Pinturas Rupestres nas grutas de Cargnac 	<ul style="list-style-type: none"> • Casal Malavi Ragini • Retrato de William Shakespeare (artista desconhecido) • “Miniatura sobre a vida do Profeta Maomé” • Representação de Deus como supremo Arquiteto do Universo em emblema maçónico • Retrato de Francis Bacon • Milícia Popular em Paris • Retrato Luís de Camões • Iluminura medieval de <i>Les très riches Heures du duc de Berry</i> • Representação da Torre de Babel
Alexej von Jawlensky		• Easter Sunday		
Amadeo de Souza-Cardoso		• Procissão do Corpus Christi em Amarante		
André Orsel				• Bem e Mal
Artemisia Gentileschi				• Judite e Holofernes
A. Durer	• S. Paulo			
A. Glisenti	• Conto de Caça			
A. Ramalho	• Pintura			
A. Von Menzel	• Concerto de flauta			
Barbara Kraft				• Wolfgang Amadeus Mozart
Boccioni				• O ruído da Rua entra em Casa
Bosch		• O Paraíso Terreno	<ul style="list-style-type: none"> • As tentações de Santo Antão • “As tentações de Santo Antão” (5 pormenores diferentes) 	
Botero			<ul style="list-style-type: none"> • O Piquenique • Madre Superiora com Cigarro na Mão 	
Botticelli,		• Nascimento de Vénus (pormenor)	• primavera (pormenor)	
Camille Pissarro				• Les Toits Rouges
Caravaggio				<ul style="list-style-type: none"> • São Mateus e o Anjo • Martírio de São Mateus • Jovem Baco
Carl Bloch				• Cristo o Consolador
Caspar David Friedrich	• Árvore Solitária			• Paisagem
Cézanne			<ul style="list-style-type: none"> • Fruta e Jarro • As Grandes Banhistas • Adaptado de O rapaz do Colete Encarnado 	• Natureza Morta com Cebolas
Chagall		• Eu e a aldeia	<ul style="list-style-type: none"> • “O Poeta Deitado • Paris vista da Minha Janela • Paris vista da Minha Janela (pormenor) 	
Claude Monet				• Mulher com Guarda-Sol, Virada para a Esquerda
Cláudio Coelho	<ul style="list-style-type: none"> • Apoteose de Santo Agostinho 			
Currier e Ives				• Adão dando nomes às criaturas
David Salle		• Quadro de Aspeto Duplo		
Delacroix			<ul style="list-style-type: none"> • A liberdade Guiando o Povo 	
Dokoupil			• O Atelier	
Dordio Gomes	• Carolina Michaelis			
Dosso Dossi		• Zeus inventando as borboletas		• Bruxaria ou Alegoria de Hércules
Duane Hanson				• Supermarket Shopper
Duccio di Buoninsegna				• Madona no Trono
Dufresnoi		• A morte de Sócrates (pormenor)		
Edgar Degas				• Retrato de Madame Jeantaud ao espelho
Edouard Manet				• Le déjeuner sur l’herbe
Eduard Burne-Jones		• Le miroir de Vénus		
Eduardo Luiz		La Boucherie		
El Greco				• São João Evangelista
Elsa Proença		• Determinismo		
E. Munch		• O Grito	• O Grito	
E. Sanchez Sola	• Copo de Vinho			
Frang Hals	• Meninos cantores			
Gauguin			<ul style="list-style-type: none"> • Na a Fa a Ipoipo • O Cristo Amarelo 	
Giacomo Balla				• Mercúrio passando perante o Sol
Giorgio di Chirico				<ul style="list-style-type: none"> • Musas Inquietantes • Retrato das Premonições de Apolo • O Filho Pródigo
Goya		• Bruxas	• Autorretrato	
Grosz			• Metropolis	
Gustav Klint		• O Beijo		
G. F. Watts	• Esperança			
G. Pérez Villalta		• O Navegante Interior		
H Daumier	• D. Quixote			
Henri Regnault				• Execução Sem Julgamento Sob os Reis Mouros de Granada
Houasse				• Quadro representando uma festa camponesa
Ilya Repine				• Procissão na Província de Kursk
Immendorf			<ul style="list-style-type: none"> • 38º Congresso do Partido; Café Deutschland (pormenor) 	
Induno	• Fiandeira			
James J. Tissot				• A Voz do Senhor
Jan Vermeer				<ul style="list-style-type: none"> • O Astrónomo • Senhora Escrevendo uma Carta com a Criada • Vista de Delft • O Pintor no seu Estúdio
Jean-Baptiste Chardin				• Rapaz Jogando às Cartas

Autores	Manual A - Um outro olhar sobre o Mundo - Maria Antónia Abrunhosa	Manual B - Razão e Diálogo - J. Neves Vicente	Manual C -705 Azul – 10º ano - Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho	Manual D – Ática - António Caselas, António Lopes, Francisco Marques
Jean Cocteau		•Double visage sur fond bleu		
Jean-Léon Gérôme				•Luta de Galos
Jeaurat de Bertry	•Alegoria a Rousseau			
João Batista de Bret			•Artesão punindo um Escravo	
Joseph Severn				•Retrato de Shelley nas ruínas de Caracala
Juan Gris		•Tabuleiro de Damas		
Júlio Pomar		•Retrato de Fernando Pessoa	•O almoço do Trolha	
J. A. D. Ingres		•A Fonte		
J. Pollock		• Número 12 • Peinture	•Composição nº 13” (pormenor)	
Kandinsky			• Alguns Círculos • Suave Elevação	
Katsushika Hokusai				•A Grande Onda de Kanagawa
Klímt			• Morte e Vida • O Friso de Beethoven (pormenor)	
K. Malevitch		•Quadrado branco sobre fundo branco		
Leonardo da Vinci		•Gioconda	•Gioconda	
Leonor Bettencourt	•Família			
L. David		•A morte de Sócrates		
Lorenzo Lotto				•A Castidade de Susana
Lucas Crenach o Velho			•O Julgamento de Paris	
Marcel Duchamp		• Tortura-morte • A Fonte		
Marques de Oliveira	• Retrato de rapariga • Costureiras			
Matisse			•Alegria de Viver (pormenor)	
Miguel Ângelo	• Estudo e Sibila Líbica • Criação do Homem	• David • Criação de Adão		• O Juízo Final • Conversão de São Paulo
Miró		Carnaval de Arlequim	• O Carnaval do Arlequim • O Carnaval do Arlequim, (pormenor) - 2 vezes	
Monet			• Gare de St Lazare • Adaptado de Nenúfares	
M. C. Escher		• Autorretrato • Retrato de G. A. Escher, pai do artista aos 92 anos	•Padrão com anjo e demónio	• Up and Down • Queda de Água
Nicolas Poussin				Rebecca e Eliezer
Nikolay Ghe				•O que é a verdade? (Cristo perante Pilatos)
Paolo Uccello				•A Batalha de San Romano
Pedro de Berruguete				•auto de fé da Inquisição
Peter Blake		•I love you		
Picasso		• Guernica • Mulher que chora • Cabeça de Touro	•Mãe e filho •Guernica	•A alvorada
Pieter Bruegel, o Velho				•Banquete da Boda
Pieter Paul Rubens				•Os Horrores da Guerra
Pouce de Léon		•Acidente		
P. Rubens	•Adão e Eva •Demócrito			
Rafael		• Escola de Atenas	•Platão e Aristóteles, Escola de Atenas (pormenor)	• A Escola de Atenas • Esposais da Virgem
Raoul Hausmann		•O espírito do nosso tempo		
Rembrandt			•Saskya van Uylenburgh	
Renoir			•Rapariga Com Leque • 2 pormenores diferentes de Os Guarda-Chuvas	
Robert Doisneau				• Fox-Terrier au Pont des Arts • L'information scolaire • Place Saint-Michel (fotografia)
Roger van der Weyden				•Tríptico dos Sete Sacramentos, painel da direita
Rubens				•A Descida da Cruz (secção central do tríptico)
R. Magritte		• O modelo vermelho • Os Valores Pessoais	• Adaptado de O Futuro das Estátuas; • Adaptado de O Veneno; • Adaptado de O Espelho Falso • Adaptado de O Mês das Vindimas (pormenor) • Golconda (pormenor) • Golconda (pormenor) • Jean-Marie (pormenor) • O Castelo dos Pirinéus	•Retrato de Duas Crianças
R. Motherwell		•Elogio à República espanhola		
Sandro Botticelli				•A Calúnia
S. Dali	• As tentações • Galateia com esferas	• La Cène • A Acomodação do Desejo • Enigma sem Fim	• Cisnes Refletindo Elefantes • Persistência da Memória	•A Persistência da Memória
Ticiano		•Adão e Eva (século XVI)		• Madalena Penitente • Sacrifício de Isaac • Ressurreição
Thomas Couture				Os Romanos da Decadência
Thomas Philips				Retrato de Lord Byron
T. Gainsborough	•Casal			
T. Lautrec	•O salão da rua dos Moinhos			
Van Gogh	•A estrada dos ciprestes		• Doze Girassóis numa Jarra • Autorretrato • Campo de Trigo Verde com Ciprestes (pormenor)	•Campo de Auvers (pormenor)
Vespeira			•Apertado pela Fome	
Victor de Vasarely	•Pintura			•Reni, Baco e Ariadne
William Blake				• Paraíso Perdido • Satanás nas Portas do Inferno
William Dyce				•George Herbert at Bemerton
William Hogarth				•The polling
Total de pinturas:	26	48	56 (três quadros aparecem duas vezes)	76

Anexo 10 - Análise comparativa das imagens de filósofos/ pensadores e/ ou outras figuras apresentadas nos manuais do 11º ano

Anexo 10 - Quadro 1 - Imagens de Filósofos, Cientistas e Autores / Outras figuras relevantes nos manuais do 11º ano

Imagens de filósofos, cientistas, autores e outras figuras públicas que estão presentes nos manuais	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” – 2 volumes
Albert Camus	Albert Camus			
Albert Einstein		Albert Einstein		
Alexandre Quintanilha				Entrevista com imagem a Alexandre Quintanilha
Aristóteles	Aristóteles	Aristóteles	Aristóteles	Aristóteles (2 imagens) Platão em diálogo com Aristóteles
Augusto Comte	Augusto Comte			Augusto Comte
Bertrand Russell			Bertrand Russell	Bertrand Russell
Cícero	Cícero		Cícero	
Claude Bernard				Claude Bernard
C. Perelman	C. Perelman			
David Hume	David Hume	David Hume	David Hume	David Hume
Demóstenes			Demóstenes	
Descartes	Descartes	Descartes	Descartes (2 imagens)	Descartes
Donald Davidson			Donald Davidson	
Edmond Husserl	Edmond Husserl			
Francisco Louça				Francisco Louça
Francis Bacon	Francis Bacon			
Fred Dreske			Fred Dreske	
Friedrich Nietzsche	Friedrich Nietzsche			
Galileu Galilei		Galileu Galilei		Galileu Galilei
Gaston Bachelard	Gaston Bachelard			Gaston Bachelard
George Berkeley	George Berkeley			George Berkeley
General De Gaulle	General De Gaulle			
G. E. Moore			G. E. Moore	
G. Leibniz	G. Leibniz			G. Leibniz
Hannah Arendt	Hannah Arendt			
Hans-Georg Gadamer	Hans-Georg Gadamer			
Immanuel Kant	Immanuel Kant	Immanuel Kant	Retrato de Kant aos 44 anos	Immanuel Kant (2 imagens)
Jacques Delors				Jacques Delors
Jacques-Yves Cousteau				Jacques-Yves Cousteau
Jean Piaget	Jean Piaget			
John Locke	John Locke			John Locke
Jurgen Habermas	Jurgen Habermas			Jurgen Habermas
Karl Marx		Karl Marx		
Karl Popper	Karl Popper	Karl Popper	Karl Popper	Karl Popper
Karl-Otto Apel	Karl-Otto Apel			
Ludwig Wittgenstein	Ludwig Wittgenstein			Ludwig Wittgenstein
Marie Curie				Marie Curie
Michael Meyer	Michael Meyer			
M. Heidegger	M. Heidegger			
Newton			Newton, por William Blake	
Nicolau Copérnico		Nicolau Copérnico		
Olivieri Toscani				Olivieri Toscani
Padre António Vieira		Padre António Vieira		
Parménides				Parménides
Péricles	Péricles	Péricles	Péricles	
Platão	Platão	Platão	Platão	Platão Academia de Platão
Proença de Carvalho				Proença de Carvalho
Rudolf Carnap			Rudolf Carnap	Rudolf Carnap
Sartre				Sartre empenhando-se na luta política
Sócrates	Sócrates	Sócrates	Sócrates	
Stephen Hawking			Stephen Hawking	
Stephen J. Gould				Stephen J. Gould
S. Toulmin	S. Toulmin			
Tales de Mileto			Tales de Mileto	
Temístocles			Temístocles	
Thomas Kuhn	Thomas Kuhn		Thomas Kuhn	
Tycho Brahe			Tycho Brahe	
Vitaly Goldanski				Vitaly Goldanski

Anexo 10 - Quadro 2 - Filósofos e outras figuras apresentadas nos 4 manuais do 11º ano

Manuais	Filósofos	Pensadores e/ ou outras figuras
Manual A	<p>Descartes Francis Bacon Aristóteles Leibniz Sócrates Platão Cícero Michael Meyer S. Toulmin C. Perelman M. Heidegger Jurgen Habermas Karl-Otto Apel Edmond Husserl Augusto Comte Friedrich Nietzsche Karl Popper Gaston Bachelard Thomas Kuhn Hannah Arendt Albert Camus</p> <p>John Locke David Hume George Berkeley Immanuel Kant Jean Piaget Ludwig Wittgenstein Hans-Georg Gadamer</p>	<p>General De Gaulle Péricles Helen Keller</p>
Manual B	<p>Albert Einstein Aristóteles Sócrates Platão Descartes David Hume Immanuel Kant Nicolau Copérnico Galileu Galilei Karl Popper Karl Marx</p>	<p>Padre António Vieira Péricles</p>
Manual C	<p>Cícero Aristóteles Descartes Rudolf Carnap Tales de Mileto Platão Platão Sócrates Bertrand Russell Donald Davidson Tycho Brahe Descartes D. Hume <i>Kant</i> Stephen Hawking Karl Popper <i>Newton</i> Thomas Kuhn Fred Dreske</p>	<p>Péricles Temístocles Demóstenes</p>
Manual D	<p>Aristóteles Aristóteles Parménides Jurgen Habermas B. Russell R. Carnap Ludwig Wittgenstein G. Berkeley I. Kant I. Kant J. Locke D. Hume Platão R. Descartes G. Leibniz Bachelard Karl Popper Galileu Galilei Augusto Comte</p>	<p>Olivieri Toscani Proença de Carvalho Francisco Louça Claude Bernard Marie Curie Vitaly Goldanski Jacques-Yves Cousteau Jacques Delors Stephen J. Gould</p>

Anexo 10 – Quadro 3 - Arte apresentada nos manuais do 11º ano – Pinturas e seus autores

Autores:	Manual A “Contextos 11” -	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo”
Alma-Tadema			<ul style="list-style-type: none"> • O Discurso (detalhe) • A Corte • Uma diferença de opinião 	
Andrew Wyeth			• O Astrólogo	
Bartolomé Esteban Murillo			• Crianças comendo bolo	
Carel Fabritius			• O Pintassilgo	
Charles Demuth	• Eu vi o número 5 em ouro, 1928			
Claude Monet	• A Catedral de Rouen, 1894			
Edvard Munch	• Olhando-se nos Olhos, 1894			
Frans van Mieris			• Cena Galante	
Georges Seurat	• Tarde de domingo na Ilha da Grande Jatte, 1884-86			
Gerrit Dou			• A mulher hidrópica	
Giorgio de Chirico	<ul style="list-style-type: none"> • O Grande Metafísico, 1917 • A Volta de Ulisses, 1968 • Mistério e melancolia de uma rua, 1914 • A Conquista do Filósofo, 1914 			
Herbert James Draper			• Ulisses e as Sereias	
Jan Vermeer			<ul style="list-style-type: none"> • O Geógrafo • Jovem com Brinco de Pérola, 1666 	
Jenny Holzer			• Protejam-me do que Eu Quero	
Juan Miró	• A Quinta			
Jules-Joseph Levebvre			• Verdade	
J.-L. David	• A Morte de Sócrates, 1787			
J. M. William Turner	• Chuva, vapor e velocidade, 1844			
Kandinsky	• Paisagem Romântica, 1911			
Marc Chagall		• A vida será um sonho?		
Mary Cassatt			• Na Ópera	
Max Ernst	<ul style="list-style-type: none"> • A Imortalidade, 1913-1914 • Configuração nº 16, 1974 			
Max Liebermann				• Jardim
M. C. Escher	• Relatividade, 1953		<ul style="list-style-type: none"> • Belvedere • Sol e Lua • Circle Limit 	
O'Keeffe			• Rock in the Peplil, 1930	
Paul Gauguin	• Onde é que nós vimos? O que é que nós somos? Aonde é que nós vamos?., 1897			
Petrus Paulus Rubens			• Os Quatro Filósofos	
Philip Wilson Steer			• Jovem Mulher na Praia de Walberswick	
Picasso	• O Violino, 1912			
Pieter de Hooch			• Pátio de uma Casa em Delft	
P. Klee	• O Equilíbrio Vacilante, 1922			
Rafael		• Escola de Atenas		
Rembrandt		• A Lição de Anatomia do Dr. Tulp, 1632	• Os Dois Filósofos (detalhe)	
René Magritte	<ul style="list-style-type: none"> • O Império das Luzes, 1954 • A Flecha de Zenão, 1964 • A Procura da Verdade, 1966 • O Tempo Perfurado, 1938 • Isto não é uma maçã, 1964 • Reprodução Proibida (Retrato de Edward James), 1937 • Golconda • A chamada dos cumes, 1942 • Os Amantes, 1928 • O Libertador, 1947 • O Além, 1938 • Os Encontros Naturais, 1945 			• Os dois mistérios
Rodrigo Soares				• João de Deus ensinando o povo
Salvador Dali	<ul style="list-style-type: none"> • O Enigma sem Fim, 1938 • O Grande Paranoico, 1936 • Cabeça Rafaellesca • Elementos Enigmáticos numa Paisagem, 1934 • Em busca da quarta dimensão, 1979 • A Persistência da Memória, 1931 	• Cristo de S. João da Cruz, 1951		
Sandro Botticelli			• A Calúnia (detalhe da verdade e Remorso)	
Victor Vasarely			• Sinvilag	
Vincent van Gogh	• O Semeador (Segundo Millet), 1889			
Wassili Kandinski	<ul style="list-style-type: none"> • Composição VIII, 1923 • Amarelo-Vermelho-Azul, 1925 • Curva Dominante, 1936 • Estudo para “Composição VII”, 1913 		<ul style="list-style-type: none"> • Pequenos Mundos • Pequeno Sonho em Vermelho 	
William Blake	• O Anciã dos Dias, 1794			
Wright de Derby			• Uma lição de Filosofia	
Total de pinturas:	43	4	27	3

Anexo 11 – Imagens nos manuais do 10º e do 11º ano

Anexo 11 - Quadro 1 - Análise comparativa das imagens apresentadas nos manuais do 10º e 11º ano – Os filósofos e as filosofias, autores e pensadores

Imagens de figuras filósofos e as filosofias, autores e pensadores	Manual A – 10º ano	Manual B – 10º ano	Manual C – 10º ano	Manual D – 10º ano	Manual A – 11º ano	Manual B – 11º ano	Manual C – 11º ano	Manual D – 11º ano
Época Antiga	Pitágoras Sócrates Plotino Clemente de Alexandria Demócrito Epicuro. Aristóteles	<i>Desenhos:</i> Tales Anaximandro Anaxímenes Heraclito Parmênides Empédocles Anaxágoras Céticos Epicuristas Cínicos Estoicos Atomistas Xantipa e Sócrates Aristóteles e Campaspe Diógenes e a criança Diógenes e Alexandre Magno Diógenes e Alcibiades Aristóteles (2 imagens) Esculturas: Sócrates Platão Aristóteles (2 imagens)	Platão Aristóteles	Imagem de Buda	Aristóteles Sócrates Platão Cícero	Aristóteles Sócrates Platão	Cícero Aristóteles Tales de Mileto Platão (2 imagens) Sócrates	Aristóteles (2 imagens) Parmênides Platão
Idade Média	Santo Agostinho S. Tomás de Aquino (2 imagens)	Sto. Agostinho S. Tomás de Aquino						
Idade Moderna	Copérnico G. Galilei R. Descartes (3 imagens) G. Leibniz I. Kant (3 imagens) J. Locke F. Bacon Caricatura de Kant	R. Descartes (2 imagens) B. Espinosa (2 imagens) G. W. Leibniz E. Kant (2 imagens) Jean-Jacques Rousseau Maquiavel T. Hobbes (2 imagens) J. Locke (2 imagens) D. Hume		<i>Retrato de Francis Bacon</i> I. Kant	Descartes Francis Bacon Leibniz John Locke David Hume George Berkeley Immanuel Kant	Descartes David Hume Immanuel Kant Nicolau Copérnico Galileu Galilei	Descartes Tycho Brahe Descartes D. Hume Kant Newton	I. Kant (2 imagens) J. Locke D. Hume R. Descartes G. Leibniz Galileu Galilei
Época Contemporânea	Antero de Quental A. Comte S. Freud (2 imagens) K. Marx F. Nietzsche S. Freud S. de Beauvoir J.-P. Sartre (2 imagens) John Rawls B. Russell J. Habermas A. Maslow E. Mounier J.-P. Sartre	Mary Wollstonecraft G. W. Hegel A. Comte K. Marx (2 imagens) F. Nietzsche J. Bentham John Stuart Mill Simone de Beauvoir Sylvianne Agacinski M. Castells A. Giddens Jean-Paul Sartre A. Renaut C. Taylor Paul Ricoeur (2 imagens) Victoria Camps Miguel Batista Pereira J. Habermas K-O. Apel J. Rawls H. Jonas J. Rawls	K. Marx Fernando Savater Paul Ricoeur Carl Gustav Jung Albert Einstein	K. Marx F. Nietzsche S. Freud	M. Heidegger Edmond Husserl Augusto Comte Friedrich Nietzsche Karl Popper Gaston Bachelard Thomas Kuhn Hannah Arendt Albert Camus Michael Meyer S. Toulmin C. Perelman Jurgen Habermas Karl-Otto Apel Jean Piaget Ludwig Wittgenstein Hans-Georg Gadamer	Albert Einstein Karl Popper Karl Marx	Rudolf Carnap Bertrand Russell Donald Davidson Stephen Hawking Karl Popper Thomas Kuhn Fred Dreske	Augusto Comte Jurgen Habermas B. Russell R. Carnap Ludwig Wittgenstein G. Berkeley Bachelard Karl Popper
Outras figuras que não são filósofos	Carolina Michaelis de Vanconcelos Siza Vieira Manuel Cargaleiro José Rodrigues	Carolina Michaelis de Vanconcelos Sophia de Mello Breyner Andersen Benazir Butto Indira Gandhi Dalai Lama	Mahatma Gandhi J. Sebastian Bach	Adolfo Hitler	General De Gaulle Péricles Helen Keller	Padre António Vieira Péricles	Péricles Temístocles Demóstenes	Olivieri Toscani Proença de Carvalho Francisco Louça Claude Bernard Marie Curie Vitaly Goldanski Jacques-Yves Cousteau Jacques Delors Stephen J. Gould

Anexo 11 – Quadro 2 - Arte apresentada nos manuais do 10º e do 11º ano – Pinturas e seus autores

Imagens de pinturas	Manual A – 10º ano	Manual B – 10º ano	Manual C – 10º ano	Manual D – 10º ano	Manual A – 11º ano	Manual B – 11º ano	Manual C – 11º ano	Manual D – 11º ano
Artistas desconhecidos		<ul style="list-style-type: none"> • “Gravura do século XVI: Protestantes a destruir as imagens de uma igreja católica” • “Gravura do século XVI: Católicos repõem imagem da Virgem retirada pelos protestantes” • Adão e Eva (fresco do século XII) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Pintura de Jesus Cristo, do século VI, Mosteiro de Sta Catarina, Sinai” • “S. João Evangelista”, do Evangeliário do Abade Wedrius • Pinturas Rupestres nas grutas de Cargnac 	<ul style="list-style-type: none"> • Casal Malavi Ragini • Retrato de William Shakespeare (artista desconhecido) • “Miniatura sobre a vida do Profeta Maomé” • Representação de Deus como supremo Arquiteto do Universo em emblema maçônico • Retrato de Francis Bacon • Milícia Popular em Paris • Retrato Luís de Camões • Iluminura medieval de <i>Les très riches Heures du duc de Berry</i> • Representação da Torre de Babel 				
Alexej von Jawlensky		• Easter Sunday						
Alma-Tadema							<ul style="list-style-type: none"> • O Discurso (detalhe) • A Corte • Uma diferença de opinião 	
Amadeo de Souza-Cardoso		• Procissão do Corpus Christi em Amarante						
André Orsel				• Bem e Mal				
Andrew Wyeth							• O Astrólogo	
Artemisia Gentileschi				• Judite e Holofernes				
A. Durer	• S. Paulo							
A. Glisenti	• Conto de Caça							
A. Ramalho	• Pintura							
A. Von Menzel	• Concerto de flauta							
Barbara Kraft				• Wolfgang Amadeus Mozart				
Bartolomé Esteban Murillo							• Crianças comendo bolo	
Boccioni				• O ruído da Rua entra em Casa				
Bosch		• O Paraíso Terreno	<ul style="list-style-type: none"> • As tentações de Santo Antão • “As tentações de Santo Antão” (5 pormenores diferentes) 					
Botero			<ul style="list-style-type: none"> • O Piquenique • Madre Superiora com Cigarro na Mão 					
Botticelli,		• Nascimento de Vénus (pormenor)	• primavera (pormenor)					
Camille Pissarro				• Les Toits Rouges				
Caravaggio				<ul style="list-style-type: none"> • São Mateus e o Anjo • Martírio de São Mateus • Jovem Baco 				
Carel Fabritius							• O Pintassilgo	
Carl Bloch				• Cristo o Consolador				
Caspar David Friedrich	• Árvore Solitária			• Paisagem				
Cézanne			<ul style="list-style-type: none"> • Fruta e Jarro • As Grandes Banhistas • Adaptado de O rapaz do Colete Encarnado 	• Natureza Morta com Cebolas				
Chagall		• Eu e a aldeia	<ul style="list-style-type: none"> • “O Poeta Deitado • Paris vista da Minha Janela • Paris vista da Minha Janela (pormenor) 					
Charles Demuth					• Eu vi o número 5 em ouro, 1928			
Claude Monet				• Mulher com Guarda-Sol, Virada para a Esquerda	• A Catedral de Rouen, 1894			
Cláudio Coelho	<ul style="list-style-type: none"> • Apoteose de Santo • Agostinho 							
Currier e Ives				• Adão dando nomes às criaturas				
David Salle		• Quadro de Aspeto Duplo						
Delacroix			<ul style="list-style-type: none"> • A liberdade Guiando o Povo • O Atelier 					
Dokoupil								
Dordio Gomes	• Carolina Michaelis							
Dosso Dossi		• Zeus inventando as borboletas		• Bruxaria ou Alegoria de Hércules				

Imagens de pinturas	Manual A – 10º ano	Manual B – 10º ano	Manual C – 10º ano	Manual D – 10º ano	Manual A – 11º ano	Manual B – 11º ano	Manual C – 11º ano	Manual D – 11º ano
Duane Hanson				•Supermarket Shopper				
Duccio di Buoninsegna				•Madona no Trono				
Dufresnoi		•A morte de Sócrates (pormenor)						
Edgar Degas				•Retrato de Madame Jeantaud ao espelho				
Edouard Manet				•Le déjeuner sur l'herbe				
Eduard Burne-Jones		•Le miroir de Vénus						
Eduardo Luiz		La Boucherie						
Edvard Munch					• Olhando-se nos Olhos, 1894			
El Greco				•São João Evangelista				
Elsa Proença		•Determinismo						
E. Munch		•O Grito	•O Grito					
E. Sanchez Sola	•Copo de Vinho							
Frang Hals	•Meninos cantores							
Frans van Mieris							• Cena Galante	
Gauguin			• Na a Fa a Ipoipo • O Cristo Amarelo					
Georges Seurat					•Tarde de domingo na Ilha da Grande Jatte, 1884-86			
Gerrit Dou							• A mulher hidrópica	
Giacomo Balla				•Mercúrio passando perante o Sol				
Giorgio di Chirico				• Musas Inquietantes Retrato das Premonições de Apolo • O Filho Pródigo	• O Grande Metafísico, 1917 • A Volta de Ulisses, 1968 • Mistério e melancolia de uma rua, 1914 • A Conquista do Filósofo, 1914			
Goya		•Bruxas	•Autorretrato					
Grosz			•Metropolis					
Gustav Klint		•O Beijo						
G. F. Watts	•Esperança							
G. Pérez Villalta		•O Navegante Interior						
H Daumier	•D. Quixote							
Henri Regnault				•Execução Sem Julgamento Sob os Reis Mouros de Granada				
Herbert James Draper							• Ulisses e as Sereias	
Houasse				•Quadro representando uma festa camponesa				
Ilya Repine				•Procissão na Província de Kursk				
Immendorf			• 38º Congresso do Partido; Café Deutschland (pormenor)					
Induno	•Fiandeira							
James J. Tissot				•A Voz do Senhor				
Jan Vermeer				• O Astrónomo • Senhora Escrevendo uma Carta com a Criada • Vista de Delft • O Pintor no seu Estúdio			• O Geógrafo • Jovem com Brinco de Pérola, 1666	
Jean-Baptiste Chardin				•Rapaz Jogando às Cartas				
Jean Cocteau		•Double visage sur fond bleu						
Jean-Léon Gérôme				•Luta de Galos				
Jeaurat de Bertry	•Alegoria a Rousseau							
Jenny Holzer							• Protejam-me do que Eu Quero	
João Batista de Bret			•Artesão punindo um Escravo					
Joseph Severn				•Retrato de Shelley nas ruínas de Caracala				
Juan Gris		•Tabuleiro de Damas						
Juan Miró					• A Quinta			
Jules-Joseph Levevre							• Verdade	
Júlio Pomar		•Retrato de Fernando Pessoa	•O almoço do Trolha					

Imagens de pinturas	Manual A – 10º ano	Manual B – 10º ano	Manual C – 10º ano	Manual D – 10º ano	Manual A – 11º ano	Manual B – 11º ano	Manual C – 11º ano	Manual D – 11º ano
J. A. D. Ingres		•A Fonte						
J-L. David					• A Morte de Sócrates, 1787			
J. M. William Turner					• Chuva, vapor e velocidade, 1844			
J. Pollock		• Número 12 • Peinture	•Composição nº 13" (pormenor)					
Kandinsky			• Alguns Círculos • Suave Elevação		• Paisagem Romântica, 1911			
Katsushika Hokusai				•A Grande Onda de Kanagawa				
Klimt			• Morte e Vida • O Friso de Beethoven (pormenor)					
K. Malevitch		•Quadrado branco sobre fundo branco						
Leonardo da Vinci		•Gioconda	•Gioconda					
Leonor Bettencourt	•Família							
L. David		•A morte de Sócrates						
Lorenzo Lotto				•A Castidade de Susana				
Lucas Crenach o Velho			•O Julgamento de Paris					
Marc Chagall						• A vida será um sonho?		
Marcel Duchamp		• Tortura-morte • A Fonte						
Marques de Oliveira	• Retrato de rapariga • Costureiras							
Mary Cassatt							• Na Ópera	
Matisse			•Alegria de Viver (pormenor)					
Max Ernst					• A Imortalidade, 1913-1914 • Configuração nº 16, 1974			
Max Liebermann								• Jardim
Miguel Ângelo	• Estudo e Sibila Líbica • Criação do Homem	• David • Criação de Adão		• O Juízo Final • Conversão de São Paulo				
Miró		Carnaval de Arlequim	• O Carnaval do Arlequim • O Carnaval do Arlequim, (pormenor) - 2 vezes					
Monet			• Gare de St Lazare • Adaptado de Nentúfares					
M. C. Escher		• Autorretrato • Retrato de G. A. Escher, pai do artista aos 92 anos	•Padrão com anjo e demónio	• Up and Down • Queda de Água	• Relatividade, 1953		•Belvedere •Sol e Lua • Circle Limit	
Nicolas Poussin				Rebecca e Eliezer				
Nikolay Ghe				•O que é a verdade? (Cristo perante Pilatos)				
O'Keeffe							• Rock in the Pepilt, 1930	
Paolo Uccello				•A Batalha de San Romano				
Paul Gauguin					• Donde é que nós vimos? O que é que nós somos? Aonde é que nós vamos?. 1897			
Pedro de Berruguete				•auto de fé da Inquisição				
Peter Blake		•I love you						
Petrus Paulus Rubens							• Os Quatro Filósofos	
Philip Wilson Steer							• Jovem Mulher na Praia de Walberswick	
Picasso		• Guernica • Mulher que chora • Cabeça de Touro	•Mãe e filho •Guernica	•A alvorada	• O Violino, 1912			
Pieter Bruegel, o Velho				•Banquete da Boda				
Pieter de Hooch							• Pátio de uma Casa em Delft	

Imagens de pinturas	Manual A – 10º ano	Manual B – 10º ano	Manual C – 10º ano	Manual D – 10º ano	Manual A – 11º ano	Manual B – 11º ano	Manual C – 11º ano	Manual D – 11º ano
Pieter Paul Rubens				• Os Horrores da Guerra				
Pouce de Léon		• Acidente						
P. Klee					• O Equilíbrio Vacilante, 1922			
P. Rubens	• Adão e Eva • Demócrito							
Rafael		• Escola de Atenas	• Platão e Aristóteles, Escola de Atenas (pormenor)	• A Escola de Atenas • Esponsais da Virgem		• Escola de Atenas		
Raoul Hausmann		• O espírito do nosso tempo						
Rembrandt			• Saskya van Uylenburgh			• A Lição de Anatomia do Dr Tulp, 1632	• Os Dois Filósofos (detalhe)	
Renoir			• Rapariga Com Leque • 2 pormenores diferentes de Os Guarda-Chuvas					
Robert Doisneau				• Fox-Terrier au Pont des Arts • L'information scolaire • Place Saint-Michel (fotografia)				
Rodrigo Soares								• João de Deus ensinando o povo
Roger van der Weyden				• Tríptico dos Sete Sacramentos, painel da direita				
Rubens				• A Descida da Cruz (secção central do tríptico)				
R. Magritte		• O modelo vermelho • Os Valores Pessoais	• Adaptado de O Futuro das Estátuas; • Adaptado de O Veneno; • Adaptado de O Espelho Falso • Adaptado de O Mês das Vindimas (pormenor) • Golconda (pormenor) • Golconda (pormenor) • Jean-Marie (pormenor) • O Castelo dos Pirinéus	• Retrato de Duas Crianças	• O Império das Luzes, 1954 • A Flecha de Zenão, 1964 • A Procura da Verdade, 1966 • O Tempo Perfurado, 1938 • Isto não é uma maçã, 1964 • Reprodução Proibida (Retrato de Edward James), 1937 • Golconda • A chamada dos cumes, 1942 • Os Amantes, 1928 • O Libertador, 1947 • O Além, 1938 • Os Encontros Naturais, 1945			• Os dois mistérios
R. Motherwell		• Elogio à República espanhola						
Sandro Botticelli				• A Calúnia			• A Calúnia (detalhe da verdade e Remorso)	
S. Dali	• As tentações • Galateia com esferas	• La Cène • A Acomodação do Desejo • Enigma sem Fim	• Cisnes • Refletindo Elefantes • Persistência da Memória	• A Persistência da Memória	• O Enigma sem Fim, 1938 • O Grande Paranoico, 1936 • Cabeça Rafaellesca • Elementos Enigmáticos numa Paisagem, 1934 • Em busca da quarta dimensão, 1979 • A Persistência da Memória, 1931	• Cristo de S. João da Cruz, 1951		
Ticiano		• Adão e Eva (século XVI)		• Madalena Penitente • Sacrifício de Isaac • Ressurreição				
Thomas Couture				Os Romanos da Decadência				
Thomas Philips				Retrato de Lord Byron				
T. Gainsborough	• Casal							
T. Lautrec	• O salão da rua dos Moinhos							
Van Gogh	• A estrada dos ciprestes		• Doze Girassóis numa Jarra • Autorretrato • Campo de Trigo Verde com Ciprestes (pormenor)	• Campo de Auvers (pormenor)	• O Semeador (Segundo Millet), 1889			

Imagens de pinturas	Manual A – 10º ano	Manual B – 10º ano	Manual C – 10º ano	Manual D – 10º ano	Manual A – 11º ano	Manual B – 11º ano	Manual C – 11º ano	Manual D – 11º ano
Vespeira			•Apertado pela Fome					
Victor de Vasarely	•Pintura			•Reni, Baco e Ariadne			• Sinvilag	
Wassili Kandinski					<ul style="list-style-type: none"> • Composição VIII, 1923 • Amarelo-Vermelho-Azul, 1925 • Curva Dominante, 1936 • Estudo para “Composição VII”, 1913 		<ul style="list-style-type: none"> • Pequenos Mundos • Pequeno Sonho em Vermelho 	
William Blake				<ul style="list-style-type: none"> • Paraíso Perdido • Satanás nas Portas do Inferno 	• O Ancião dos Dias, 1794			
William Dyce				•George Herbert at Bemerton				
William Hogarth				•The polling				
Wright de Derby							• Uma lição de Filosofia	
Total de pinturas:	26	48	56 (três dos quadros aparecem duas vezes)	76	43	4	27	3

Anexo 12 – Tratamento dos temas de opção nos manuais do 10º e do 11º anos

Anexo 12 - Quadro 1 – Tratamento do tema de opção o ponto 4 correspondente a *Temas/Problemas do mundo contemporâneo* nos manuais do 10º ano

Como são tratados os temas de desenvolvimento em opção alargada no 10º ano, o ponto 4 que corresponde à parte final “Temas/Problemas do mundo contemporâneo” ⁷	
Manual A – 5 escolhas – “ <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i> ” - Maria Antónia Abrunhosa - Asa	<p>Os direitos das mulheres como direitos humanos O estatuto tradicional da mulher A condição da mulher talibã A condição da mulher ocidental Os direitos da mulher portuguesa A mudança de mentalidade O processo de emancipação feminina Violação dos direitos das mulheres Discriminação no trabalho Violência doméstica O ciclo da violência SOS – Mulher</p>
Manual B – 2 escolhas – “ <i>Razão e Diálogo</i> ” - J. Neves Vicente - Porto Editora	<p>VII. Temas/Problemas do mundo contemporâneo 1. Os direitos humanos e a globalização 1.1. Opostos inconciliáveis ou a guerra aberta 1.2. Dois credos distintos 1.3. Documentos 1.4. Textos de análise da globalização e dos seus direitos 2. Os direitos das mulheres como direitos humanos 2.1. Uma história de opressão e de luta 2.2. Linguagem e sexo/género 2.3. Movimento(s) e pensamento(s) feminista(s) 2.3.1. A luta pela igualdade de direitos e de oportunidades 2.3.2. Da igualdade à diferença. Mesmo separatista? 2.3.3. Da igualdade na diferença ou do separatismo à relação 2.4. As mulheres, a filosofia e o cuidado GLOSSÁRIO DO DISCURSO FEMINISTA</p>
Manual C – 2 escolhas – “ <i>705 Azul</i> ” – 10º ano - Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho – Texto Editora	<p>4.1 A responsabilidade ecológica Textos complementares 4.2. Os direitos humanos e a globalização Textos complementares</p>
Manual D – 2 escolhas – “ <i>Ática</i> ” - António Caselas, António Lopes, Francisco Marques - Constância	<p>A - Violência e agressividade: a guerra Neste plano, podemos colocar algumas perguntas: É frequente ouvir-se que a guerra é algo de eticamente injustificável Vamos admitir que este argumento pacifista não é suficiente e olhemos o caso de outro ângulo Vamos terminar com o levantamento de um último tópico B - A responsabilidade ecológica A origem do problema não parece muito distante de nós A urgente necessidade da “Consciência Ecológica” Desenvolvimento sustentável A política dos “dois pesos, duas medidas” Uma nova atitude face à natureza O homem é um inquilino tardio da Terra C - A fundamentação ética dos direitos humanos Para Norberto Bobbio A Declaração Universal dos Direitos Humanos Para o jusnaturalismo Para a fundamentação historicista Desde Aristóteles, a ética tem a ver com um uso prática da razão O fundamento dos Direitos Humanos questões D - Itinerário de um problema filosófico: a busca da felicidade Para a Ética antiga, a Felicidade ou, de acordo com o termo grego, a eudaimonia questões mas afinal o que é a Felicidade? Todos estamos sujeitos às nossas paixões ou afeições da alma As primeiras concepções sobre a Felicidade</p>

⁷ Henriques, Vicente & Barros (2001: 12): No programa são apresentados os seguintes temas em alternativa: “*Os direitos humanos e a sua globalização*”, “*Os direitos das mulheres como direitos humanos*”, “*A responsabilidade ecológica*”, “*A manipulação e os meios de comunicação de massa*”, “*O racismo e a xenofobia*”, “*O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil*”, “*A obra de arte na era das indústrias culturais*”, “*A dessacralização do mundo e a perda do sentido*”, “*A paz mundial e o diálogo inter-religioso*”, indicando-se ainda a possibilidade de escolher “*outros*”. O professor teria de optar apenas por um dos temas, tal como é referido no programa: “Opção por UM tema/problema” (2001: 12).

Anexo 12 – Quadro 2 - Tratamento do tema de opção do ponto 3 da parte IV- O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica - Temas / Problemas da cultura científico-tecnológica

Como são tratados os temas de desenvolvimento em opção alargada no 11º ano, o ponto 4 que corresponde à parte <i>Temas / Problemas da cultura científico-tecnológica</i>	
Manual A – 6 escolhas “Contextos 11” José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares, Porto Editora	<p>Opção A -Temas/Problemas bioéticos <i>Temas/problemas bioéticos</i> Contextualização – o que é a bioética? Os problemas bioéticos – alguns exemplos A – Modificação do genoma humano B – Clonagem C- Aborto/interrupção voluntária da gravidez D – Eutanásia E – Doação e transplante de órgãos F – Alimentos transgénicos</p> <p>Opção B - O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana <i>O impacto da sociedade de informação na vida quotidiana</i> Contextualização – o que é a sociedade da informação? Os problemas decorrentes do impacto da informação/comunicação na sociedade – alguns exemplos O excesso de informação – a confusão entre informação e conhecimento Um novo homem A educação na sociedade da informação – a possibilidade da infoexclusão Segurança e privacidade na sociedade da informação Comunicação e democracia O futuro da humanidade e as máquinas</p>
Manual B – 3 escolhas “705 Azul 11º ano” Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho, Texto Editora	<p>Opção A - A Ciência, o Poder e os Riscos Explicações, esquemas e quadros, pequenas imagens e referência a situações da atualidade. Termina com um conjunto de ideias a reter, um quadro síntese esquemático dos assuntos tratados e um conjunto de 2 textos, terminando cada um deles com duas questões.</p> <p>Opção B - Tecnociência e Ética Explicações, esquemas, pequenas imagens, referências aos filósofos. Termina com um conjunto de ideias a reter, uma quadro síntese esquemático dos assuntos tratados e um conjunto de 3 textos de vários autores, terminando cada um deles com uma ou duas questões.</p>
Manual C “Filosofia 11” Álvaro Nunes, Júlio Sameiro, Luís Rodrigues, Plátano Editora	<p>Problemas da cultura tecnológica: Bioética e Ética Ambiental - apresentação dos 3 temas como problemas decorrentes da cultura tecnológica</p> <p>Opção A - A Clonagem Humana Explicações, textos e muitos desenhos alusivos e facilmente compreensíveis da temática. Exemplos de tipos de clonagem: reprodutiva e terapêutica. Segue-se um <i>dossiê</i> de 4 páginas com textos, análise de situações e respetiva problematização. Seguem-se duas páginas com <i>atividades</i>.</p> <p>Opção B - Os Direitos da Natureza Explicações, exemplos e referências a Hans Jonas. Seguem-se duas páginas com <i>atividades</i> (textos e questões).</p> <p>Opção C - Os Direitos dos animais Explicações, exemplos e referências a Peter Singer e Tom Regan. Seguem-se quatro páginas com <i>atividades</i> (textos e questões).</p>
Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes) Maria Antónia Abrunhosa, Asa Editora	<p>Tema único - A ciência, o poder e os riscos Grande desenvolvimento. Apresentação de objetivos, reflexões, imagens, organograma, problematização da temática: a ciência, o poder e os riscos. Desenvolve: <i>a cultura científico-tecnológica, as vagas de mudança, da ferramenta à automação, do saber ao poder, o cientismo, a queda do cientismo, a tecnociência, riscos da tecnociência, problemas da globalização, problemas da bioética, o valor da ciência, de uma ética antropocêntrica a uma ética cosmocêntrica</i>. Intercala com textos, imagens e muitas atividades, quadros explicativos, Bandas Desenhadas, entrevistas e termina com muitas questões.</p>

Anexo 12 – Os temas em opção nos manuais escolares

Anexo 12 - Quadro 3- Estruturação das temáticas em opção nos manuais do 10º ano

4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo	Manual A Um outro olhar sobre o Mundo	Manual B Razão e Diálogo	Manual C 705 Azul	Manual D Ática
Sugestões contempladas pelo Programa: Opção por UM tema/problema. - Os direitos humanos e a globalização - Os direitos das mulheres como direitos humanos - A responsabilidade ecológica - A manipulação e os meios de comunicação de massa - O racismo e a xenofobia - O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil - A obra de arte na era das indústrias culturais - A dessacralização do mundo e a perda do sentido - A paz mundial e o diálogo inter-religioso - Outros	7. Temas/problemas do mundo contemporâneo Os direitos das mulheres como direitos humanos	VII - Temas/problemas do mundo contemporâneo 1. Os direitos humanos e a globalização 2. Os direitos das mulheres como direitos humanos	4. Problemas do Mundo Contemporâneo 1. A responsabilidade ecológica 2. Os direitos humanos e a globalização	Unidade 7 - Temas/problemas do mundo contemporâneo tema A – Violência e Agressividade: a guerra tema B – A responsabilidade ecológica tema C – A fundamentação ética dos direitos humanos tema D – Itinerário de um problema filosófico: a busca da felicidade
Número de páginas totais destinadas ao tema/opção	pp. 294-327. Total: 33 páginas	Tema 1. pp. 208-223 Total: 16 páginas Tema 2. pp. 224-245 Total: 22 páginas	Apresentação dos 2 temas: pp. 260-261 Tema 1. pp. 262-275 Total: 14 páginas Tema 2. pp. 276-288 Total: 13 páginas	Apresentação e problematização dos temas: pp. 212-213 Tema A. pp. 214-217 Textos de Apoio: 230-233 Total: 4 páginas + 4 páginas Tema B. pp. 218-221 Textos de Apoio: 234-236 Total: 4 páginas + 3 páginas Tema C. pp. 222-225 Textos de Apoio: 237-240 Total: 4 páginas + 3 páginas Tema D. pp. 226-229 Textos de Apoio: 240-247 Total: 4 páginas + 8 páginas
Modo de tratamento da temática	Desenvolvido através dos pontos seguintes: <i>O estatuto tradicional da mulher</i> (onde se contempla a condição da mulher talibã, a condição da mulher ocidental e os direitos da mulher portuguesa); <i>a mudança de mentalidade</i> (onde se apresenta o processo da emancipação feminina); <i>violação dos direitos das mulheres</i> (dividido em <i>Discriminação no trabalho</i> , <i>Violência doméstica</i> e <i>o ciclo da violência</i>) e SOS – Mulher.	Tema 1 - Desenvolvido através dos pontos seguintes: <i>Opostos inconciliáveis e a guerra aberta; dois credos distintos; documentos e textos de análise da globalização e dos seus desafios.</i> Tema 2 – Desenvolvido através dos pontos seguintes: <i>Uma história de opressão e de luta; linguagem e sexo/género; movimento(s) e pensamentos(s) feminista(s); a luta pela igualdade de direitos e de oportunidades, da igualdade à diferença. Mesmo separatista? e da igualdade na diferença ou do separatismo à relação; As mulheres, a filosofia e o cuidado; Glossário do Discurso Feminista</i>	Conforme apresentação dos temas feita na página 261: Tema 1. Definição do conceito Análise da génese do conceito de ecologia Importância da responsabilidade individual e social Tema 2. Definição do conceito Génese do conflito entre direitos humanos e poder político Papel de todos na luta contra as formas de violação dos direitos	As quatro temáticas são desenvolvidas de uma forma simétrica: através de explicações, alusões históricas e filosóficas às temáticas, com imagens grandes e alusivas, apresentando regularmente questões. Terminam com textos de apoio: Tema A – 6 textos; Tema B – 9 textos; Tema C – 10 textos; Tema D – 11 textos. Seguem-se atividades designadas <i>questões e problemas</i> para os 4 temas.
Apresenta textos adequados às temáticas	Tema único: Autores: Beauvoir, Simone de; Cardoso, Norma; Gedeão, António; Gould, Stephen (2 textos) Maeda, Marlene Outras fontes: Visão (1 texto) Publico (4 textos) texto retirado da Internet (3 textos) jornal “Terras da Beira (2 textos)	Tema 1: Autores: Castels, M. Fargue, P. la Giddens, A. (3 textos) Ramonet, J. I. (2 textos). Outras fontes: Princípios da Ação Global dos Povos, Carta de princípios do Fórum Social Mundial, Manifesto da ONG sobre a Globalização dos Direitos Humanos, Carte de princípios do Fórum Mundial. Tema 2: Autores: Agacinski, Sylviane (3 textos) Amman, Gretel Ferreira, M. L. R. (3 textos) Henriques, Fernanda Luna, Lola G. Outras fontes: Cadernos da Condição feminina, nº 48, Indicação de legislação Portuguesa que consagra os direitos das mulheres, textos retirados da internet (2 textos), C.A.V.E. <i>Palabras para la Igualdad</i> (2 textos)	Tema 1: Autores: Ferry, L. Gardner, Kellie Jonas, H. Singer, P. Tema 2: Autores: Levin, L. Ladrière, J. Outras fontes : Saraiva, J. A. in <i>Expresso</i> Fausto (letra de uma música) Droit de l’homme Declaração Universal dos Direitos do Homem Carvalho, M. in “ <i>A Semana</i> ”	Tema A: Autores: Bataille, G. Clausewitz (2 textos) Lorenz, K. Swift, J. Tema B: Autores: Al Gore Lenoble, R. Marques, Soromenho. (2 textos) Melo, J. J. & Pimenta, C. Odum, E. P. (2 textos) Pureza, J. M. Soares, L. B. Tema C: Autores: Dworkin, R. Fernandez, E. Gewirth, A. Maritain, J. Miguel, R. Meyers, D. T. Perez Luno, A. (2 textos) Outras fontes: Declaração Universal dos Direitos Humanos Panichas, <i>A Estrutura dos Direitos Humanos Básicos</i> Tema D: Autores: Aristóteles (2 textos) Epicuro Freud, S. Kant Onfray, M. Russell, B. Santo Agostinho (2 textos); Séneca (2 textos)
Explicações e imagens apresentadas pelo manual	São apresentadas explicações e muitas imagens alusivas à temática	Explicações e apresentação de números, datas, documentos e indicação de sites na internet relacionados com os assuntos. No tema 2, a apresentação de um Glossário do Discurso Feminista com 4 páginas.	Muitas explicações e problematizações sobre as temáticas. Poucas mas significativas imagens. Organograma conceptual seguido de textos complementares para cada um dos temas.	Muitas explicações relacionando as temáticas com autores e problemáticas. Questionamento e problematização. No final da apresentação dos 4 temas, os textos complementares dos autores e que são referentes a cada um dos 4 temas tratados.

Anexo 12 – Os temas em opção nos manuais escolares do 11º ano

Anexo 12 - Quadro 4- Estruturação das temáticas em opções nos manuais do 11º ano - Temas/Problemas da Cultura científico-tecnológica

3. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica Sugestões contempladas pelo Programa - Opção por UM tema/problema: A ciência, o poder e os riscos - A construção histórico-social da ciência - O trabalho e as novas tecnologias - O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana - A industrialização e o impacto ambiental - A investigação científica e os interesses económico-políticos - A tecnociência e a ética - A manipulação genética - Outros	Manual A “Contextos 11” -Temas/Problemas bioéticos -O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana	Manual B “705 Azul 11º ano” - A Ciência, o Poder e os Riscos - Tecnociência e Ética	Manual C “Filosofia 11” Problemas da cultura tecnológica: Bioética e Ética Ambiental - A Clonagem Humana - Os Direitos da Natureza - Os Direitos dos animais	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes) -A ciência, o poder e os riscos
Número de páginas totais destinadas ao tema/opção	Apresentação dos temas: p. 214 Tema 1 - pp. 215-223 - Total: 9 Tema 2 - pp. 224-233 - Total: 10	Tema 1. pp. 242-251 Total: 10 Tema 2. pp.253-261 Total: 10	Apresentação dos 3 temas – pp. 270-271 Tema 1. Pp. 272-281 - Total: 10 Tema 2. Pp. 282-285 - Total: 4 Tema 3. Pp. 286-293 - Total: 8	Tema único. Pp. 104-151 Total: 48
Modo de tratamento da temática	Tema 1 <i>Temas/problemas bioéticos</i> Contextualização – o que é a bioética? Os problemas bioéticos – alguns exemplos A – Modificação do genoma humano B – Clonagem C- Aborto/interrupção voluntária da gravidez D – Eutanásia E – Doação e transplante de órgãos F – Alimentos transgénicos Tema 2 <i>O impacto da sociedade de informação na vida quotidiana</i> Contextualização – o que é a sociedade da informação? Os problemas decorrentes do impacto da informação/comunicação na sociedade – alguns exemplos O excesso de informação – a confusão entre informação e conhecimento Um novo homem A educação na sociedade da informação – a possibilidade da infoexclusão Segurança e privacidade na sociedade da informação Comunicação e democracia O futuro da humanidade e as máquinas	Tema 1 - Desenvolvido através de explicações, esquemas e quadros, pequenas imagens e referência a situações da atualidade. Termina com um conjunto de ideias a reter, um quadro síntese esquemático dos assuntos tratados e um conjunto de 2 textos, terminando cada um deles com duas questões. Tema 2 - Desenvolvido através de explicações, esquemas, pequenas imagens, referências aos filósofos. Termina com um conjunto de ideias a reter, um quadro síntese esquemático dos assuntos tratados e um conjunto de 3 textos de vários autores, terminando cada um deles com uma ou duas questões.	pp. 270-271 – apresentação dos 3 temas como problemas decorrentes da cultura tecnológica: Bioética e Ética Ambiental. Tema 1. A Clonagem Humana – Explicações, textos e muitos desenhos alusivos e facilmente compreensíveis da temática. Exemplos de tipos de clonagem: reprodutiva e terapêutica. Segue-se um <i>dossiê</i> de 4 páginas com textos, análise de situações e respetiva problematização. Seguem-se duas páginas com <i>atividades</i> . Tema 2. Os Direitos da Natureza Explicações, exemplos e referências a Hans Jonas. Seguem-se duas páginas com <i>atividades</i> (textos e questões). Tema 3. Os Direitos dos animais Explicações, exemplos e referências a Peter Singer e Tom Regan. Seguem-se quatro páginas com <i>atividades</i> (textos e questões).	Grande desenvolvimento. Apresentação de objetivos, reflexões, imagens, organograma, problematização da temática: a ciência, o poder e os riscos. Desenvolve: <i>a cultura científico-tecnológica, as vagas de mudança, da ferramenta à automação, do saber ao poder, o cientismo, a queda do cientismo, a tecnociência, riscos da tecnociência, problemas da globalização, problemas da bioética, o valor da ciência, de uma ética antropocêntrica a uma ética cosmoecêntrica</i> . Intercala com textos, imagens e muitas atividades, quadros explicativos, Bandas Desenhadas, entrevistas e termina com muitas questões.
Apresenta textos adequados às temáticas	Tema 1 Archer, Luís Cunhal, Álvaro Hotois, G. Pinto, José Rui Costa S. J. Serrão, Daniel Outras fontes: Resposta de Alexandre Quintanilha a uma Entrevista Resposta de António Coutinho a uma Entrevista Jornal Público (1 texto) Resposta de Sobrinho Simões a uma Entrevista <i>British Medical Association</i> (1 texto) Tema 2 Breton, P. (2 textos) Cadoz, C. Lévy, P. Marques, Rui Mattelart, A. Morin, E. Robert, T. L. Rojas, E. Terceiro, J. B. Outras fontes: Carta Internacional dos Direitos do Homem, Artigo 19º Texto retirado da internet Jornal Público (1 texto)	Tema 1 Garcia, Angeles Mateos Singer, Peter Tema 2 Bunge, Mário González, Moisés Outras fontes: <i>Sciences et Avenir</i> . Nº 30 (artigo) <i>Le Courier</i> , Unesco, 1988 (artigo)	Tema 1 Existem textos dos autores do manual sobre temáticas relacionadas com questões e dilemas éticos. Tema 2 Bentham, Jeremy Jonas, H. citado por Gilbert Hotois Kant, Immanuel Tema 3 Regan, Tom Singer, Peter Singer, Peter Walker, Joe	Tema único: Alvarez, A. e outros (...) in Cortina, Adela Bronowski, J. Castelfranchi, Yuri Hegenberg, L. H. Huxley, Aldous Jonas, H. (3 frases) King, Alexander Malho, Levi Reeves, Hubert Sagan, Carl Moscovici, Serge Sahatzman, Evry Outras fontes: Carta do Chefe Seattle, em 1874 Goldsmith, James. (colóquio na Sourbonne, 25/10/92) Texto do <i>Expresso Público</i> (4 textos)
Explicações e imagens apresentadas pelo manual	São apresentadas explicações e textos alusivos à temática. No caso do tema 1 <i>Temas/problemas bioéticos</i> , são apresentados seis exemplos de problemas bioéticos, todos relacionados com textos de especialistas nas referidas áreas. Os problemas bioéticos apresentados são: <i>Modificação do genoma humano, Clonagem, Aborto/interrupção voluntária da gravidez, Eutanásia, Doação e transplante de órgãos e Alimentos transgénicos</i> . No tema 2 <i>O impacto da sociedade de informação na vida quotidiana</i> É seguida a mesma linha orientadora, desenvolvendo os assuntos com base em muitos textos exemplificativos. As imagens são raras mas exemplificativas.	Explicações e apresentação de dados e problematização dos conceitos. Poucas mas significativas imagens.	Muitas explicações e problematizações sobre as temáticas. Poucas mas significativas imagens.	Muitas explicações relacionando a temática e a sua problematização. Imagens e cores, aspeto atrativo no tratamento do tema. Questionamento e problematização.

Anexo 13 - Indicação de pintores e de escultores nos manuais do 10º ano

Anexo 13 - Quadro 1 – Indicação dos autores cujos quadros aparecem em dois manuais

Autores de quadros	Manual A - <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B - <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C - <i>705 Azul</i>	Manual D – <i>Ática</i>
Bosch		• O Paraíso Terreno	• As tentações de Santo Antão • “As tentações de Santo Antão” (5 pormenores diferentes)	
Botticelli,		• Nascimento de Vénus (pormenor)	• primavera (pormenor)	
Cézanne			• Fruta e Jarro • As Grandes Banhistas • Adaptado de O rapaz do Colete Encarnado	• Natureza Morta com Cebolas
Chagall		• Eu e a aldeia	• “O Poeta Deitado • Paris vista da Minha Janela • Paris vista da Minha Janela (pormenor)	
Dossi, Dosso		• Zeus inventando as borboletas		• Bruxaria ou Alegoria de Hércules
Friedrich, Caspar David	• Árvore Solitária			• Paisagem
Goya		• Bruxas	• Autorretrato	
Munch, E.		• O Grito	• O Grito	
Pollock, J.		• Número 12 • Peinture	• Composição nº 13” (pormenor)	
Pomar, Júlio		• Retrato de Fernando Pessoa	• O almoço do Trolha	
Leonardo da Vinci		• Gioconda	• Gioconda	
Magritte, R.		• O modelo vermelho • Os Valores Pessoais	• Adaptado de O Futuro das Estátuas; • Adaptado de O Veneno; • Adaptado de O Espelho Falso • Adaptado de O Mês das Vindimas (pormenor) • Golconda (pormenor) • Golconda (pormenor) • Jean-Marie (pormenor) • O Castelo dos Pirinéus	• Retrato de Duas Crianças
Miró		Carnaval de Arlequim	• O Carnaval do Arlequim • O Carnaval do Arlequim, (pormenor) - 2 vezes	
Ticiano		• Adão e Eva (século XVI)		• Madalena Penitente • Sacrifício de Isaac • Ressurreição
Vasarely, Victor de	• Pintura			• Reni, Baco e Ariadne

Anexo 13 - Quadro 2 – Indicação das esculturas apresentadas nos manuais do 10º ano

Autores das esculturas	Manual A - <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B - <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C - <i>705 Azul</i>	Manual D – <i>Ática</i>
Autores desconhecidos		• Equilibrista, Europália	• Estatueta de mulher chinesa do século VI ou VII a. C. • Vénus de Milo	• Representação de Zeus • Imagem de Buda
Belvedere	• Apolo			• Apolo
Dali, Salvador			• A Família	
Gargallo, P.		• O grande Profeta		
Giacometti			• Homem a andar	• Diego e Bauer • O Cão
Girardou				• Apolo e as Ninfas de Tétis
Hausmann, R.		• O espírito do nosso tempo		
Laurana, Francesco				• Busto de Leonor de Aragão
Lehmbruck, W.	• Adolescente			
Miguel Ângelo		• David • Pietá		• David
Míron				• Discóbolo
Moore, Henry	• Grupo Familiar			
Moreira, M.	• O Pedreiro			
Picasso		• Cabeça de Touro		
Praxíteles		• Afrodite		
Rodin		• As Três Garças a Dançar • Os Burgueses de Calais (2 pormenores distintos) • Pensador • O Beijo		
Simões, F.	• Mulher			
Zadkine		• O Homem dilacerado		
Total de esculturas	5	12 (um dos quais está representado em dois pormenores distintos)	4	9

Anexo 14 - Indicação de pintores e de escultores nos manuais do 11º ano

Anexo 14 - Quadro 1 - Arte apresentada nos manuais do 11º ano – Pinturas do mesmo autor em mais de um manual

Autores	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo”
Dali, Salvador	<ul style="list-style-type: none"> • O Enigma sem Fim, 1938 • O Grande Paranoico, 1936 • Cabeça Rafaellesca • Elementos Enigmáticos numa Paisagem, 1934 • Em busca da quarta dimensão, 1979 • A Persistência da Memória, 1931 	<ul style="list-style-type: none"> • Cristo de S. João da Cruz, 1951 		
Escher, M. C.	<ul style="list-style-type: none"> • Relatividade, 1953 		<ul style="list-style-type: none"> • Belvedere • Sol e Lua • Circle Limit 	
Kandinski, Wassili	<ul style="list-style-type: none"> • Composição VIII, 1923 • Amarelo-Vermelho-Azul, 1925 • Curva Dominante, 1936 • Estudo para “Composição VII”, 1913 • Paisagem Romântica, 1911 		<ul style="list-style-type: none"> • Pequenos Mundos • Pequeno Sonho em Vermelho 	
Magritte, René	<ul style="list-style-type: none"> • O Império das Luzes, 1954 • A Flecha de Zenão, 1964 • A Procura da Verdade, 1966 • O Tempo Perfurado, 1938 • Isto não é uma maçã, 1964 • Reprodução Proibida (Retrato de Edward James), 1937 • Golconda • A chamada dos cumes, 1942 • Os Amantes, 1928 • O Libertador, 1947 • O Além, 1938 • Os Encontros Naturais, 1945 			<ul style="list-style-type: none"> • Os dois mistérios
Rembrandt		<ul style="list-style-type: none"> • A Lição de Anatomia do Dr Tulp, 1632 	<ul style="list-style-type: none"> • Os Dois Filósofos (detalhe) 	

Anexo 14 - Quadro 2 - arte apresentada nos manuais do 11º ano – Esculturas e gravuras

Autores	Manual A “Contextos 11” -	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo”
Anders, J. P.			Museum fur Islamic Kunst Berlin	
Coelho, Margarida				• Desenho
Giacometti		<ul style="list-style-type: none"> • L'Homme qui Marche 		
Moore, Henry				• Escultura
Total de esculturas, gravuras ou desenhos	0	1	1	1

Anexo 15 - Autores cujos textos se encontram presentes em mais de um manual – manuais do 10º e do 11º ano

Anexo 15 - Quadro 1 – Listagem de autores constantes em 5 dos 8 manuais

Autores constantes em 5 dos 8 manuais	10º ano Manual A Um outro olhar sobre o Mundo	10º ano Manual B Razão e Diálogo	10º ano Manual C 705 Azul	10º ano Manual D Ática	11º ano Manual A Contextos 11	11º ano Manual B “705 Azul 11º ano”	11º ano Manual C “Filosofia 11”	11º ano Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (2 volumes)
Nietzsche, F.	Nietzsche (frase)	Nietzsche (2 textos)	Nietzsche, F. <i>O Anticristo</i>	Nietzsche, F. A <i>Gaia Ciência</i> (2 textos)	Nietzsche, Friedrich. <i>Crepúsculo dos Ídolos</i>	—	—	—
Popper, K.	Popper, K. (2 textos)	—	—	—	Popper, K. <i>Conhecimento Objetivo</i> Popper, K. A <i>demarcação entre ciência e metafísica</i> , Popper, K. <i>Uma lei para a televisão</i> Popper, Karl. <i>Em Busca de um Mundo Melhor</i> (2 textos)	Popper, Karl (frase)	Popper, Karl. <i>Conhecimento Objetivo e a Lógica da Descoberta Científica</i> (2 textos) K. Popper, <i>Conocimiento objetivo</i>	Popper, Karl. <i>Conjeturas e refutações</i>
Russell, Bertrand	Bertrand Russell B. Russell, <i>História da Filosofia Ocidental</i> .	Russell, B. <i>Os problemas da Filosofia</i>	—	Russell, B. <i>Os Problemas da Filosofia</i> Russell, B. <i>Porque não sou Cristão</i>	Russell, Bertrand. <i>A Última Oportunidade do Homem</i>	—	—	Russell, Bertrand. <i>A minha conceção do mundo.</i>
Savater, F.	—	Savater, F.	Savater, F. Savater, F. <i>Ética para um Jovem</i> Savater, F. (6 textos) Savater, F. <i>As Perguntas da Vida</i>	Savater, F. Savater, F. <i>O Conteúdo da Felicidade – Uma Alegação Reflexiva contra Superstições e Ressentimentos</i> Savater, F. <i>A Tarefa do Herói</i>	Savater, Fernando. <i>Ética para um Jovem</i>	Savater, F. <i>As Perguntas da Vida</i> (5 textos)	—	—

Anexo 15 - Autores cujos textos se encontram presentes em mais de um manual – manuais do 10º e do 11º ano

Anexo 15 - Quadro 2 – Listagem de autores constantes em 4 dos 8 manuais

Autores constantes em 4 dos 8 manuais	10º ano Manual A Um outro olhar sobre o Mundo	10º ano Manual B Razão e Diálogo	10º ano Manual C 705 Azul	10º ano Manual D Ática	11º ano Manual A Contextos 11	11º ano Manual B “705 Azul 11º ano”	11º ano Manual C “Filosofia 11”	11º ano Manual D “Um outro olhar sobre o mundo”
Aristóteles	•	••••		••••			•••••••• •	
Ayer	•			•		•		•
Bachelard	•				•		•	••
Camps, Victoria		•	••••	•••••	•			
Camus		•			•	••		
Einstein			•		•	••		•
Gex, Maurice					•	•	•	•
Jonas, Hans		•	•				•	•••
Perelman			•		••••••••		••••••	•••••
Ricouer		••••••••	•	••				•
Sartre	•••••	••		•	••			
Singer, Peter			•••	•		•	••	
Walburton, N.			••	•••••••• ••••••••		•••	•	

Anexo 15 - Autores cujos textos se encontram presentes em mais de um manual – manuais do 10º e do 11º ano

Anexo 15 - Quadro 3 – Listagem de autores constantes em 3 dos 8 manuais

Listagem de autores	10º ano Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	10º ano Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	10º ano Manual C <i>705 Azul</i>	10º ano Manual D <i>Ática</i>	11º ano Manual A <i>Contextos 11</i>	11º ano Manual B <i>705 Azul 11º ano</i>	11º ano Manual C <i>Filosofia 11</i>	11º ano Manual D <i>Um outro olhar sobre o mundo (2 volumes)</i>
Cordon, & Martinez		•			•••••	•••••		
Dufrenne, M.	••	••	••					
Durkheim, E.	••		••	•				
Eco, Umberto	•	•						•
Eliade, M.	•••		•	•				
Epicuro	•	•		•				
Espinosa, B.	•	•	•					
Ferreira, Vergílio			•			•		•
Freud, S.	•••		•	•				
Grácio, R.					••••		••••	•
Habermas, J.	••	•			••			
Hegenberg, Leónidas					••	•••		••••
Hessen, J.	•				•••••••			••
Hume, David					••	•	••	
Huyghe, R.	•••••••	•	•					
Marx, K.	•		•	•				
Malho, Levi	•	•						•
Mosterin, J.	•	•••••	•					
Ortega y Gasset	••				•		•	
Pessoa, F. & heterónimos			•••		••	•		
Protágoras de Abdera	•						••	•
Rawls, J.	•	••			••			
Séneca	•		•	••				
Wittgenstein		•		••	••			
Morin, E.					•••••••••	•		•
Bronowski, J.	•	•						••
Piaget, Jean	•				•	•		

Anexo 15 - Quadro 4 – Listagem de autores constantes em dois dos oito manuais

Listagem de autores	10º ano Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	10º ano Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	10º ano Manual C <i>705 Azul</i>	10º ano Manual D <i>Ática</i>	11º ano Manual A <i>Contextos 11</i>	11º ano Manual B <i>705 Azul 11º ano</i>	11º ano Manual C <i>Filosofia 11</i>	11º ano Manual D <i>Um outro olhar sobre o mundo (2 vols)</i>
Aranguren, J.	•	•						
Bacon, Francis		•						•
Bergson, H.		•		•				
Bernard, Claude.		•						•
Blackburn, Simon				•	••			
Bobbio, Norberto	•			•••				
Breton, P.					•••••••	••		
Bunge, Mário						•••		••••
Caillouis, R.	•			••				
Cícero			•			•		
Cochofel, J J		•	•					
Comte, Augusto	•				•			
Coreth, E.			•••			•		
Gadamer					•			•
Garcia Morente, M.	•	•						
Gedeão, António	•	•						
Gevaert, J.	•			•				
Granger, Gilles					•			•
Hartmann, Nicolai					•	•		
Hobbes		•		•				
Hospers, John				••			•	
Huisman, D.	••	•						
Huisman, D. & Vergez.,						•		••
Jacob, François	••							•
Jaspers, K.	•	•						
Kuhn, T.						••	•	
Locke, J.		••						•
Maritain, J.	•			•				
Meyer, M.					•••••	••		
Montaigne		•	•					
Morente, & Bengoechea					•			••
Mounier, E.	•	•						
Nunes, Adérito Sedas					••	•		
Palmer, Richard					••			•
Pereira, M. Batista		•••••••			•			
Pollock, Jackson		•	•					
Ramonet, Ignacio		••			••			
Read, Herbert	•••		••					
Reboul, Olivier		•					••	
Reeves, Hubert.						•		•
Renaut, A.		••			•••			
Romeyer-Dherbey					•		•	
Salmon, W. C.						•••		•
Souriau, É.	•	•						
Tolstoi, Leão			•				••	

Anexo 16 – Cidadania nos manuais do 10º ano

Anexo 16 - Quadro 1 – Manuais do 10º ano e Cidadania - Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa

Estrutura do capítulo de acordo com o Programa	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C 705 Azul – 10º ano	Manual D <i>Ática</i>
II - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES (...) 2.1. Valores e valorização - a questão dos critérios valorativos 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas	Capítulo 3 (...) ● A questão dos critérios valorativos ●● As preferências e os valores variam em função da pessoa ●● Os valores variam em função do grupo social e da cultura ●● Critérios trans-subjetivos ●●● Critério da dignidade humana ●●● Critério da fundamentação consensual ●●● Critério da democracia ● Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas ●● Elementos da cultura ●● Multiculturalismo ●● Atitudes face à diversidade cultural ●●● Etnocentrismo ●●● Relativismo Cultural ●●● Interculturalismo ●●● O diálogo entre culturas	III - Os valores (...) 2. Valores e valorização - a questão dos critérios valorativos 2.1. Clarificação de valores pessoais 2.2. Clarificação de valores intersubjetivos 2.3. Critérios (universais?) de avaliação axiológica 2.4. Objetividade e/ou subjetividade dos valores 2.5. Historicidade e/ou perenidade dos valores 3. Valores e culturas 3.1. A diversidade e o diálogo de culturas 3.2. Os desafios de uma democracia cultural 3.3. Os desafios da tolerância entre culturas	Os valores (...) 2.1. Valores e valorização - a questão dos critérios valorativos 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas (...)	Unidade 3 Os valores (...) 2.1. Valores e valorização 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas (...)

Anexo 16 – Cidadania nos manuais do 10º ano

Anexo 16 - Quadro 2 – Manual A do 10º ano e Cidadania - A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial

Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Capítulo 4 - A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial (...) ● Dimensão pessoal e social da ética ●● A pessoa como sujeito moral ●● O eu, o outro e as instituições ●●● o eu e o outro ●●● Nós e as instituições ●●● Instituições e moralidade ● Intenção ética e norma moral ●● caráter social da moral ●●● O código moral ●●● moral e Moralidade ●● Caráter pessoal da moral ●● Moral e ética ●● Intenção e norma ● Fundamentação da moral ●● A ética de Epicuro ●●● Da cidadania ao individualismo ●●● uma ética do prazer ●●● Uma ética material ●● A ética de Kant ●●● Da heteronomia à autonomia ●●● Uma ética do dever ●●● Uma ética formal ● Éticas da discussão ●● Um diálogo empenhado ●● Um diálogo com sentido ●●● Critério de validação das normas ● Ética, Direito e Política ●● Normas morais, jurídicas e usos sociais ●●● Legitimidade, legalidade e vigência social ●● Liberdade e justiça social ●●● Liberdades individuais ●●● Justiça social ●●● Solidariedade internacional ●● Justiça como igualdade ●●● O conceito aristotélico de justiça e de igualdade ●●● O conceito moderno de justiça e de igualdade ●● Rawls e a justiça como equidade (...)
--	---

Anexo 16 – Cidadania nos manuais do 10º ano

Anexo 16 - Quadro 3 – Manual B do 10º ano e Cidadania - *A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial*

Manual B Razão e Diálogo	IV. A dimensão ético-política. Análise e compreensão da experiência convivencial 1. Intenção ética e norma moral 1.1. Antes da (lei) moral: a (intenção) ética 1.2. Da moral como conteúdo à moral como estrutura 1.3. A experiência da injustiça como apelo à reflexão ética 1.4. O caso paradigmático de Sócrates. Análise do Críton. 2. Dimensões da Ética 2.1. O si mesmo, o outro e as instituições... e a Natureza 2.2. A dimensão ética de sermos-nós-mesmos 2.3. A dimensão ética de sermos-uns –com-os-outros 2.4. Ser-com-os-outros na convivência social e na vida política 2.5. Ser-com-os-outros na Natureza 3. A necessidade de fundamentação da moral 3.1. Prioridade ao bem ou antes prioridade ao dever? 3.2. Ética da consciência, ética da responsabilidade ou ética das consequências? 3.3. A ética e a justiça 3.4. A ética e o cuidado 4. Ética, direito e política 4.1. Instituições justas e ordenação da experiência convivencial 4.2. A origem da sociedade à luz das várias teorias políticas 4.3. As diferentes configurações da experiência convivencial
---	--

Anexo 16 – Cidadania nos manuais do 10º ano

Anexo 16 - Quadro 4 – Manual C do 10º ano e Cidadania - *A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial*

Manual C 705 Azul – 10º ano	III - Dimensões da ação humana e dos valores 1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial 1.1. Intenção ética e norma moral – distinção conceptual entre Ética e Moral 1.1.1. Intenção e norma 1.1.2. Distinção conceptual entre Ética e Moral 1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições 1.3. Fundamentação da moral - análise comparativa de algumas perspetivas Filosóficas 1.3.1. Aristóteles 1.3.2. Kant 1.4. Ética, Direito e Política 1.4.1. Liberdade e justiça social 1.4.2. Universalidade da justiça e direito à diferença 1.4.3. Salvaguarda dos direitos humanos e responsabilidade pelas gerações vindouras (...)
--	---

Anexo 16 – Cidadania nos manuais do 10º ano

Anexo 16 - Quadro 5 –Manual D do 10º ano e Cidadania - *A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial*

Manual D Ática	Unidade 4 - A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial Abertura da Unidade 4.1. Intenção ética e norma moral: uma possível distinção entre Ética e Moral • As duas dimensões da Ética • A necessidade de fundamentação da Moral • O carácter social das normas morais... • A relação entre Ética e Moral 4.2. A dimensão pessoal e social da ética: o si mesmo, o outro e as instituições • O si mesmo... • O outro... • O projeto individual supõe os outros como condição • As instituições... 4.3. A necessidade de fundamentação da moral • Análise comparativa de duas perspetivas filosóficas • Teorias intencionalistas ou deontológicas e teorias consequencialistas • A ética kantiana • para Kant a Ética não é uma questão de bons sentimentos... • Imperativos hipotéticos e categóricos • Objeções à teoria ética de Kant • Teorias consequencialistas: o utilitarismo • Objeções à teoria utilitarista 4.4. Ética, direito e política: liberdade e justiça social • A questão da igualdade • Igualdade política • Objeções à democracia representativa • Igualitarismo económico e suas dificuldades • Democracia, tolerância e antidemocracia • O problema da desobediência civil em democracia • Problemas de desobediência civil (...)
---------------------------------	---

Anexo 17 - Cidadania nos manuais do 11º ano

Anexo 17 - Quadro 1 - Manuais do 11º ano e Cidadania - *Argumentação e Filosofia*

Desenvolvimento do capítulo de acordo com o Programa	Manual A “Contextos 11”	Manual B “705 Azul 11º ano”	Manual C “Filosofia 11”	Manual D “Um outro olhar sobre o mundo” (1º volume)
Unidades Temáticas do Programa: III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA 3. Argumentação e Filosofia 3.1. Filosofia, retórica e democracia 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica 3.3. Argumentação, verdade e ser	RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA 3. Argumentação e Filosofia 3.1. Filosofia, retórica e democracia 3.1.1. Filosofia e retórica – breve história 3.1.2. Retórica e Cidadania 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica 3.2.1. Distinção entre persuadir e manipular 3.2.2. O bom uso da retórica – da necessidade de estipular limites éticos para a persuasão 3.3. Argumentação, verdade e ser 3.3.1. Da relação das noções de <i>verdade</i> e <i>ser</i> com a argumentação 3.3.2. Argumentação e verdade – um novo modelo de racionalidade 3.3.3. Argumentação e ser – a pluralidade de discursos 3.3.4. Argumentação e discurso filosófico	III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA 3. Argumentação e Filosofia 3.1. Filosofia, retórica e democracia 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica 3.3. Argumentação, verdade e ser	Capítulo 3 – Argumentação e Filosofia	Volume 1 - Racionalidade Argumentativa e Filosofia 3. Argumentação e Filosofia ●Filosofia, retórica e democracia ●Caráter argumentativo da filosofia ●Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica ●O mau uso da retórica – a manipulação ●A sedução ●O bom uso da retórica – a persuasão ●Argumentação, verdade e ser ●Ser e realidade ●Linguagem e realidade ●Verdade e argumentação filosófica

Anexo 17 - Cidadania nos manuais do 11º ano

Anexo 17 - Quadro 2 - Manuais do 11º ano e Cidadania - *A Filosofia na cidade*

Estrutura do capítulo de acordo com o Programa	Manual A Contextos 11	Manual B 705 Azul 11º ano	Manual C Filosofia 11º ano	Manual D Um outro olhar sobre o mundo
2. A Filosofia na cidade 2.1. Espaço público e espaço privado 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania	Desafios e Horizontes da Filosofia 2. A Filosofia na cidade 2.1. Espaço público e espaço privado 2.1.1. A filosofia na polis 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania	V - Desafios e Horizontes da Filosofia A Filosofia na cidade – Opção A A Filosofia e o sentido – Opção B	(Os Capítulos 1 e 2 relacionam-se com esta parte): Unidade 5 ● Indivíduo, Sociedade e Temporalidade Capítulo 1 – A Liberdade Individual e a Sociedade: o Público e o Privado Capítulo 2 – Convicção, Tolerância e Diálogo	(O manual trata apenas uma temática que não aquela que é analisada nesta parte): 7 – A filosofia e os outros saberes

Anexo 18 – Valores Sociais nos manuais do 10º ano

Anexo 18 - Quadro 1– Manuais do 10º ano e Valores Sociais - *A Ação Humana – Análise e compreensão do agir*

Estrutura do capítulo de acordo com o programa	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul – 10º ano</i>	Manual D <i>Ática</i>
II – A AÇÃO HUMANA E OS VALORES 1. A Ação Humana – Análise e compreensão do agir 1.1. A rede conceptual da ação 1.2. Determinismo e liberdade na ação humana	Capítulo 2 – A ação humana: análise e compreensão do agir •Especificidade humana do agir •Rede conceptual da ação •Determinismo e liberdade na ação humana	1.O enigma humano como tarefa da filosofia 1.1.O que é o ser humano? 1.2.Conhecimento do ser humano pelo seu agir 1.3.A complexidade da ação humana 2.A rede conceptual da ação 2.1.O conceito de AÇÃO 2.2.O conceito de INTENÇÃO 2.3.O conceito de MOTIVO 2.4.O conceito de DELIBERAÇÃO O conceito de DECISÃO 2.6.O conceito de AGENTE 2.7.o conceito de RESPONSABILIDADE REDE CONCEPTUAL DA AÇÃO – Proposta de síntese 3.Determinismo e liberdade na ação humana 3.1.Aproximação conceptual 3.2.Determinismo e/ou liberdade? O problema em debate 3.3. Ser ou não ser livre? É essa a questão? 3.4. Liberdade e Natureza 3.5. Liberdade na esfera pessoal e privada 3.6. Liberdade na esfera pública: social e política	II – A AÇÃO HUMANA E OS VALORES 1. A Ação Humana – Análise e compreensão do agir 1.1. A rede conceptual da ação 1.2. Determinismo e liberdade na ação humana Textos complementares Ficha formativa	Unidade 2 – A ação humana: análise e compreensão do agir Abertura da unidade 2.1. A rede conceptual da ação 2.2. Determinismo e liberdade na ação humana 2.3. A teoria do determinismo: seus argumentos 2.4. Consequências do determinismo 2.5. Defesa da teoria do livre-arbítrio Textos de apoio Síntese e atividades

Anexo 18 – Valores Sociais nos manuais do 10º ano

Anexo 18 - Quadro 2 – Manuais do 10º ano e Valores Sociais - *Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa*

Estrutura do capítulo de acordo com o Programa	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul – 10º ano</i>	Manual D <i>Ática</i>
II - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES 2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa 2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas	Capítulo 3 - Os valores •Análise de experiências valorativas •Valores e valoração •A questão dos critérios valorativos •Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas	III - Os valores Análise e compreensão da experiência valorativa 1. A experiência valorativa 2. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos 3. Valores e culturas	Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa 2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas Textos Complementares Ficha Formativa	Unidade 3 Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa Abertura da Unidade 2.1. Valores e valoração 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas Textos de apoio Síntese e atividades

Anexo 18 – Valores Sociais nos manuais do 10º ano

Anexo 18 - Quadro 3 – Manuais do 10º ano e Valores Sociais - A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial

Estrutura do capítulo de acordo com o Programa	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul – 10º ano</i>	Manual D <i>Ática</i>
3. Dimensões da ação humana e dos valores 3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial 3.1.1. Intenção ética e norma moral 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas 3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade	Capítulo 4 - A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial •Dimensão pessoal e social da ética •Intenção ética e norma moral •Fundamentação da moral •Ética, Direito e Política	IV. A dimensão ético-política. Análise e compreensão da experiência convivencial 1. Intenção ética e norma moral 1.1. Antes da (lei) moral: a (intenção) ética 1.2. Da moral como conteúdo à moral como estrutura 1.3. A experiência da injustiça como apelo à reflexão ética 1.4. O caso paradigmático de Sócrates. Análise do Críton. 2. Dimensões da Ética 2.1. O si mesmo, o outro e as instituições... e a Natureza 2.2. A dimensão ética de sermos-nós-mesmos 2.3. A dimensão ética de sermos-uns – com-os-outros 2.4. Ser-com-os-outros na convivência social e na vida política 2.5. Ser-com-os-outros na Natureza 3. A necessidade de fundamentação da moral 3.1. Prioridade ao bem ou antes prioridade ao dever? 3.2. Ética da consciência, ética da responsabilidade ou ética das consequências? 3.3. A ética e a justiça 3.4. A ética e o cuidado 4. Ética, direito e política 4.1. Instituições justas e ordenação da experiência convivencial 4.2. A origem da sociedade à luz das várias teorias políticas 4.3. As diferentes configurações da experiência convivencial	III - Dimensões da ação humana e dos valores 1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial 1.1. Intenção ética e norma moral – distinção conceptual entre Ética e Moral 1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições 1.3. Fundamentação da moral - análise comparativa de algumas perspetivas filosóficas Ética, Direito e Política Textos Complementares Ficha formativa	Unidade 4 - A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial Abertura da Unidade 4.1. Intenção ética e norma moral: uma possível distinção entre Ética e Moral 4.2. A dimensão pessoal e social da ética: o si mesmo, o outro e as instituições 4.3. A necessidade de fundamentação da moral 4.4. Ética, direito e política: liberdade e justiça social Textos de Apoio Síntese e atividades

Anexo 18 – Valores Sociais nos manuais do 10º ano

Anexo 18 - Quadro 4 – Manuais do 10º ano e Valores Sociais - A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética

Estrutura do capítulo de acordo com o Programa	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul – 10º ano</i>	Manual D <i>Ática</i>
II - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES 3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética 3.2.1. A experiência e o juízo estéticos 3.2.2. A criação artística e a obra de arte 3.2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento	3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética 3.2.1. A experiência e o juízo estéticos 3.2.2. A criação artística e a obra de arte 3.2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento	V. A dimensão estética Análise e compreensão da experiência estética 1. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA 1.1. A especificidade da experiência estética 1.2. Modalidades da experiência estética 1.3. Atitudes perante a obra de arte 1.4. Descrição fenomenológica da receção da obra de arte 1.5. Níveis de desenvolvimento da atitude estética 2. A CRIAÇÃO ARTÍSTICA E A OBRA DE ARTE 2.1. A criação artística entre a crítica e a genialidade 2.2. Evolução do conceito, critério e classificação da(s) obra(s) de arte 2.3. A obra de arte: noção e critérios 2.4. Isto é arte? Porquê? 2.5. A subjetividade do belo e o juízo estético 3. ARTE, CONHECIMENTO E COMUNICAÇÃO 3.1. Arte e contexto 3.2. Arte: expressão e comunicação 3.3. A especificidade da linguagem artística 3.4. Polissemia da mensagem artística e pluralidade das leituras 3.5. Arte e transfiguração da realidade	2. A dimensão estética - análise e compreensão da experiência estética 2.1. A experiência e o juízo estéticos 2.2. A criação artística e a obra de arte 2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento	Unidade 5 - A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética 5.1. A Estética e os seus problemas •Beleza natural e beleza artística •A Estética no nosso quotidiano 5.2. O itinerário da viagem •Um guia para os problemas 5.3. O “Belo” como valor-objeto da Estética •O “belo” como conceito não analisável •Objetividade quanto ao “belo” •Uma outra perspetiva... •Outras abordagens da atitude estética •Conclusões?... 5.4. Três teorias da Arte •Primeira: teorias da Arte como “mimesis” •Contra-argumentos •Segunda: teorias da Arte como expressão •Outra teoria da Arte como expressão •Contra-argumentos •Terceira: teorias da Arte como forma •Teoria de Hanslick •Contra-argumentos •Teoria de Bell e Fry •Problemas na teoria 5.5. O valor artístico •Mais sobre a teoria de Kant •Outros problemas de avaliação •Ausência de critérios...? 5.6. A Arte e o mundo •Arte e verdade? •Arte como fim em si mesma

Anexo 18 – Valores Sociais nos manuais do 10º ano

Anexo 18 - Quadro 5 – Manuais do 10º ano e Valores Sociais - A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa

Estrutura do capítulo de acordo com o Programa	Manual A <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i>	Manual B <i>Razão e Diálogo</i>	Manual C <i>705 Azul – 10º ano</i>	Manual D <i>Ática</i>
II - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES 3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa 3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões 3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância	3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa 3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões 3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância	VI - A dimensão religiosa Análise e compreensão da experiência religiosa 1. A EXPERIÊNCIA RELIGIOSA 1.1. Algumas distinções prévias 1.2. Experiência religiosa e sentido(s) 1.3. O fenómeno religioso 2. A RELIGIÃO E O SENTIDO DA EXISTÊNCIA 2.1. A vida (não) tem sentido? 2.2. A exigência e a vontade de sentido 2.3. A experiência da finitude e a abertura à transcendência 3. AS DIMENSÕES PESSOAL E SOCIAL DAS RELIGIÕES 3.1. Dos supermercados da “salvação” individual aos projetos de libertação comunitária 3.2 Da religião como dogma à religião como praxis social 4. RELIGIÃO, RAZÃO E FÉ 4.1. Filosofia e Religião 4.2. A “morte de Deus” como questão filosófica e desafio teológico 4.3. Tarefas e desafios da tolerância religiosa POSIÇÕES ANTE O PROBLEMA DE DEUS	3. A dimensão religiosa - análise e compreensão da experiência religiosa 3.1. A Religião e o sentido da existência - finitude e transcendência 3.2. As dimensões pessoal e social das religiões 3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância	Unidade 6 - A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa 6.1. A Religião e o sentido da existência: finitude e abertura à transcendência ● O transcendente ● A Teologia ● A experiência religiosa e o homo religiosus ● O sagrado e o profano ● “Das concepções arcaicas do sagrado ao sagrado de hoje...” ● O rito... ● O mito... ● O que está em causa ● símbolos: a linguagem das hierofanias 6.2. As dimensões pessoal e social das religiões ● A consciência da transcendência ● os conflitos religiosos: contradições da fé? ● Outras dimensões do sagrado ● as principais religiões do mundo ● o budismo ● os três grandes monoteísmos ● 1. monoteísmo judeu ● 2. monoteísmo cristão ● 3. monoteísmo islâmico ● salvação, esperança e consolação 6.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância ● Secularização o que é?... ● Faces da secularização ● A crítica historicista de Dilthey ● A crítica de Marx à religião como “ópio do povo” ● Nietzsche e “a religião como adoecimento da vontade” ● Freud e o ponto de vista crítico da Psicanálise ● O ponto de vista da filosofia positiva de Bertrand Russell ● O ponto de vista de um cientista: E. Schrodinger ● As delicadas relações Ciência, Filosofia e Religião aos olhos de um teólogo e filósofo da religião ● tolerância religiosa: a vontade de um retorno ao sagrado? ● O desejo recente de reconciliação entre as religiões ● O sentido da reflexão filosófica

Anexo 19 - Conhecimento nos manuais do 11º ano

Anexo 19 - Quadro 1 – Manuais do 11º ano e Conhecimento – pontos 1 e 2 do Capítulo IV do Programa de Filosofia

Estrutura do capítulo IV (pontos 1 e 2) de acordo com o Programa:

IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva
 - 1.1. Estrutura do ato de conhecer
 - 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento
2. Estatuto do conhecimento científico
 - 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico
 - 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses
 - 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade

Manual A

O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica

1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva
 - 1.1. Estrutura do ato de conhecer
 - 1.1.1. Análise fenomenológica do conhecimento
 - 1.1.2. Conhecimento, corpo, realidade e linguagem
 - 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento
 - 1.2.1. Possibilidade, origem e natureza do conhecimento
 - 1.2.2. Conhecimento, ação, linguagem e ser
2. Estatuto do conhecimento científico
 - 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico
 - 2.1.1. O que é a epistemologia?
 - 2.1.2. Conhecimento vulgar
 - 2.1.3. Conhecimento científico
 - 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses
 - 2.2.1. Métodos da ciência
 - 2.2.2. Verificabilidade ou falsificabilidade
 - 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade
 - 2.3.1. O significado da objetividade científica
 - 2.3.2. A racionalidade científica

Manual B

IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica

1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva
 - 1.1. Estrutura do ato de conhecer
 - 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento
2. Estatuto do conhecimento científico
 - 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico
 - 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses
 - 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade

Manual C

Unidade 3 • O Conhecimento e a Racionalidade Científico-Tecnológica

- Capítulo 1 – A Estrutura do Ato de Conhecer
 - Capítulo 2 – Três Teorias Explicativas do Conhecimento
 - Capítulo 3 – Conhecimento Científico e Conhecimento Vulgar
 - Capítulo 4 – A Ciência e o Método
 - Capítulo 5 – Ciência, Verdade e Objetividade
- Unidade 3 • O Conhecimento e a Racionalidade Científico-Tecnológica
- Capítulo 1 – A Estrutura do Ato de Conhecer
 - Capítulo 2 – Três Teorias Explicativas do Conhecimento
 - Capítulo 3 – Conhecimento Científico e Conhecimento Vulgar
 - Capítulo 4 – A Ciência e o Método
 - Capítulo 5 – Ciência, Verdade e Objetividade

Manual D

Volume 2 – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica. Desafios e horizontes da filosofia

4. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva
 - Estrutura do ato de conhecer
 - Descrição fenomenológica do ato de conhecer
 - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento
(opção por duas teorias em confronto)
 - Natureza ou essência do conhecimento
 - Origem ou fonte do conhecimento
 - Possibilidade, limites e valor do conhecimento
5. Estatuto do conhecimento científico
 - Conhecimento vulgar e conhecimento científico
 - O conhecimento vulgar
 - O conhecimento científico
 - Senso comum e ciência: continuidade ou rutura?
 - Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses
 - A construção do facto científico
 - O método científico
 - Validade e verificabilidade das hipóteses
 - A racionalidade científica e a questão da objetividade
 - Objetividade forte e objetividade fraca

Anexo 20 – Análise documental de manuais

Anexo 20 – quadro 1 - Enquadramento das categorias propostas na análise qualitativa dos manuais (10º e 11º ano) Enquadramento das categorias propostas à análise qualitativa dos manuais (10º e 11º ano)

Manuais do 10º ano	Manuais do 11º ano
Categorias propostas:	
Cidadania e Filosofia	
Tratados nos pontos: 6.7.1. Temáticas de Cidadania nos manuais do 10º ano; 6.7.1.1. Cidadania e Filosofia: <i>Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa</i> 6.7.1.2. Cidadania e Filosofia: <i>A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial</i>	Tratados nos pontos: 6.7.2. Temáticas de Cidadania nos manuais do 11º ano 6.7.2.1. Primeiro momento do tema da Cidadania no 11º ano – <i>Argumentação e Filosofia</i> 6.7.2.2. Segundo momento do tema da Cidadania no 11º ano – <i>A Filosofia na cidade</i>
Conhecimento e Filosofia	
De forma transversal, a temática do Conhecimento e da Filosofia, encontra-se sempre presente em todas as temáticas nos manuais escolares. De forma específica, pode encontrar-se no ponto referente às opções no programa do 10º ano: 6.6.1.1.4. Opções programáticas nos manuais do 10º ano - <i>Temas / Problemas do mundo Contemporâneo</i>	Tratados nos pontos: 6.7.6. Conhecimento nos manuais do 11º ano: <i>O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica</i> 6.7.6.1. Conhecimento nos manuais do 11º ano - <i>Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica</i> 6.7.7. Enquadramento dos manuais do 11º ano nas temáticas do conhecimento Também se encontra no ponto referente às opções no programa do 11º ano: 6.6.1.2.4. Opções programáticas nos manuais do 11º ano - <i>Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica</i>
Manuais escolares	
Seguem as orientações do programa de Filosofia: Henriques, Vicente & Barros (2001). Os conteúdos programáticos são vistos como um todo, constituído por cinco capítulos: no 10º ano encontram-se os dois primeiros. Nos manuais analisados, verifica-se que as finalidades e os objetivos gerais propostos pelo programa são adequados. Ver pontos: 6.6.1.1. Análise dos manuais do 10º ano 6.6.1.1.1. Comparação das principais características dos manuais 6.6.1.1.2. Autores dos textos e/ ou frases nos manuais do 10º ano 6.6.1.1.3. Imagens e apresentação nos manuais 6.6.1.1.3.1. Imagens de filósofos, pensadores e/ou outras figuras nos manuais do 10º ano 6.6.1.1.3.2. Imagens de quadros, esculturas e outras manifestações artísticas nos manuais 6.6.1.1.4. Opções programáticas nos manuais do 10º ano - <i>Temas / Problemas do mundo Contemporâneo</i>	Seguem as orientações do programa de Filosofia: Henriques, Vicente & Barros (2001). Os conteúdos programáticos são vistos como um todo, constituído por cinco capítulos: no 11º ano encontram-se os três últimos. Nestes manuais, as finalidades e os objetivos gerais propostos pelo programa são adequados. Ver pontos: 6.6.1.2. Análise documental dos manuais do 11º ano 6.6.1.2.1. Comparação das principais características dos manuais do 11º ano 6.6.1.2.2. Os autores dos textos e/ ou frases apresentados nos manuais do 11º ano 6.6.1.2.3. Imagens de filósofos, pensadores e/ou outras figuras nos manuais do 11º ano 6.6.1.2.3.1. Imagens de quadros, esculturas e outras manifestações artísticas nos manuais do 11º ano 6.6.1.2.4. Opções programáticas contempladas nos manuais do 11º ano - <i>Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica</i> 6.6.2. Análise comparativa dos manuais do 10º e do 11º anos 6.6.2.1. Autores dos textos e/ou frases nos manuais do 10º e 11º anos 6.6.2.1.1. Autores de textos mais presentes nos manuais 6.6.2.2. As imagens nos manuais do 10º e do 11º ano 6.6.2.3. Os Temas/Problemas nos manuais do 10º e do 11º ano
Valores Sociais e Filosofia	
Tratados nos pontos: 6.7.4. Apresentação dos Valores nos manuais 6.7.4.1. Valores Sociais nos manuais do 10º ano: <i>a Ação Humana e os Valores e análise e compreensão da experiência valorativa</i> 6.7.4.2. Valores Sociais nos manuais do 10º ano – Valores e dimensão Ética-Política 6.7.4.3. Valores Sociais nos manuais do 10º ano – Valores e Dimensão Estética 6.7.4.4. Valores Sociais nos manuais do 10º ano – Valores e Dimensão Religiosa 6.7.4.5. Valores Sociais nos manuais - <i>Temas/ Problemas do mundo contemporâneo</i> 6.7.5. Tratamento dos Valores nos temas encontrados e sua adequação ao Programa	De forma transversal, a temática dos Valores Sociais e da Filosofia, encontra-se sempre presente em todas as temáticas nos manuais escolares.
Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário	
Disciplina de iniciação – os manuais apresentam os moldes inspirados no programa, de uma disciplina para pensar, refletir, questionar e problematizar.	Disciplina de continuidade – os manuais apresentam os moldes inspirados no programa, de uma disciplina para pensar, refletir, questionar e problematizar.
Técnicas e métodos pedagógicos	
Os manuais apelam ao sentido crítico e reflexivo, propondo tarefas e pesquisas, questionando as propostas apresentadas, através dos textos e das imagens.	Os manuais apelam ao sentido crítico e reflexivo, propondo tarefas e pesquisas, questionando as propostas apresentadas, através dos textos e das imagens.
Estado atual da Filosofia em Portugal	
Disciplina obrigatória bianual, nos cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. Manuais do 10º ano adotados nas escolas para esses cursos.	Disciplina obrigatória bianual, nos cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. Manuais do 11º ano adotados nas escolas para esses cursos.

Anexo 21 - Conclusões gerais da análise documental de Manuais

Anexo 21 - Quadro 1 – Temas/Problemas sugeridos pelo programa (ponto 4 do capítulo II e ponto 3 do capítulo IV) e nos manuais do 10º e do 11º ano

Ponto 4. Temas / Problemas do mundo Contemporâneo Capítulo II Dimensões da Ação Humana e dos Valores – 10º ano				
Temas sugeridos pelo programa	Temas apresentados nos manuais selecionados do 10º ano			
<ul style="list-style-type: none"> • Os direitos humanos e a globalização • Os direitos das mulheres como direitos humanos • A responsabilidade ecológica • A manipulação e os meios de comunicação de massa • O racismo e a xenofobia • O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil • A obra de arte na era das indústrias culturais • A dessacralização do mundo e a perda do sentido • A paz mundial e o diálogo inter-religioso • Outros 	Manual A <ul style="list-style-type: none"> • Os direitos das mulheres como direitos humanos 	Manual B <ul style="list-style-type: none"> • Os direitos humanos e a globalização • Os direitos das mulheres como direitos humanos 	Manual C <ul style="list-style-type: none"> • A responsabilidade ecológica • Os direitos humanos e a globalização 	Manual D <ul style="list-style-type: none"> • Violência e agressividade: a guerra • A responsabilidade ecológica • A fundamentação ética dos direitos humanos • Itinerário de um problema filosófico: a busca da felicidade
Ponto 3. Temas / Problemas da cultura científico-tecnológica Capítulo IV- O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica – 11º ano				
Temas sugeridos pelo programa	Temas apresentados nos manuais selecionados do 11º ano			
<ul style="list-style-type: none"> • A ciência, o poder e os riscos • A construção histórico-social da ciência • O trabalho e as novas tecnologias • O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana • A industrialização e o impacto ambiental • A investigação científica e os interesses económico-políticos • A tecnociência e a ética • A manipulação genética • Outros 	Manual A <ul style="list-style-type: none"> • Temas/ Problemas bioéticos • O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana 	Manual B <ul style="list-style-type: none"> • A Ciência, o Poder e os Riscos • Tecnociência e Ética 	Manual C <ul style="list-style-type: none"> Problemas da cultura tecnológica: Bioética e Ética Ambiental • A Clonagem Humana • Os Direitos da Natureza • Os Direitos dos animais 	Manual D <ul style="list-style-type: none"> • A ciência, o poder e os riscos

Anexo 21 - Conclusões gerais da análise documental de Manuais

Anexo 21 - Quadro 2 – Cidadania nos manuais do 10º ano – quadro resumo

Cidadania nos manuais do 10º ano - Capítulo II do Programa de Filosofia - A AÇÃO HUMANA E OS VALORES – ponto 2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa		
	Importância dada pelo manual à(s) temática(s)	Aspeto gráfico e visual
Manual A	Dimensiona a questão da Cidadania pela problematização e apresentação de diversos critérios; sendo olhares diversos sobre esta problemática, levam os alunos a pensar, refletir e problematizar as situações; abrangendo os Valores e a Cidadania; apresenta e explica conceitos; imagens, esquemas, fotografias e explicações são simplificadas; valoriza-se a dignidade e salvaguardam-se os direitos humanos; acentua-se a importância do diálogo, respeito, liberdade, igualdade e solidariedade para uma sociedade melhor.	Apelativo Jogos de cor Imagens, fotografias, esquemas, resumos.
Manual B	Na clarificação dos valores e atribuição de valoração, surgem critérios que permitem confronto e perspetivação de questões ligadas à cidadania; definem-se ideias e relacionam-se conceitos, o papel da Filosofia na análise dos valores que contribuem para a melhoria da vida dos seres humanos; desenvolvimento das capacidades pessoais e cooperação das culturas e povos; apresenta-se documentação relativa à <i>Declaração Universal dos Direitos do Homem</i> ; os temas associam-se à cidadania, pela dimensão dos assuntos tratados se relacionar com as culturas e as comunidades.	Apelativo? Muitas imagens e figuras Esquemas, Problematizações, muita informação.
Manual C	No caso da cidadania, destaca-se a referência à <i>Declaração Universal dos Direitos do Homem</i> ; acentua-se o caráter social dos valores e comportamentos; apresenta-se um dilema ético com questões valorativas, mas também de cidadania; tomada de posição sobre os valores das culturas que estimulam os preconceitos e impedem a liberdade e a dignidade; a questão da cidadania surge implícita, mas constante, na apreciação das questões atuais e dos comportamentos, resultantes de perspetivas valorativas, das vivências comunitárias e sociais onde nem sempre a questão da cidadania é aplicada e vivida por todos de forma justa e digna; apresentação de conceitos, problematizando e denunciando situações contemporâneas de injustiça e intolerância que se prendem com a necessidade de repensar uma cidadania plena e responsável.	Pode parecer demasiado denso pelo texto corrido que aparece sem muitos destaques. Algumas imagens e esquemas.
Manual D	Questão da identidade e alteridade que também se relaciona muito com a cidadania; desenvolvimento de todos os conteúdos programáticos desta parte de forma articulada com a dimensão da Cidadania; na apresentação das teorias, também se apresentam as suas refutações, permitindo assim a perspetivação de vários olhares sobre a mesma realidade.	Apelativo, Imagens, Alguns destaques pela cor diferente.
Cidadania nos manuais do 10º ano - Capítulo II do Programa de Filosofia – Ponto 3. Dimensões da ação humana e dos valores; 3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial		
	Importância dada pelo manual à(s) temática(s)	Aspeto gráfico e visual
Manual A	Aponta para uma dimensão da cidadania esclarecida, crítica e atuante; apresentam-se modelos de cidadania de três épocas distintas para assinalar a relação entre o ser humano, a justiça e os direitos, levando o aluno a pensar e a questionar, através de imagens, questões, quadros e pequenos textos.	Apelativo, jogos de cor, Imagens, fotografias, esquemas, resumos.
Manual B	Desenvolvimento enorme, salientando dimensões de cidadania, reforçadas por muitos textos, autores e teorias; desenvolvimento considerável de conceitos, teorias e autores, apresentando dimensão abrangente e quase enciclopédica; na parte relativa à cidadania, enquadra e adequa de forma muito completa todos os conceitos, revestindo-se de uma dimensão de formação para a cidadania que em todos os aspetos, é notável.	Apelativo? Muitas imagens, figuras, esquemas, Problematizações, demasiada informação.
Manual C	De forma resumida, desenvolve adequadamente os conceitos propostos, relacionando-os com a dimensão da cidadania, a qual perpassa sempre, ao longo das explicações, das teorias, dos autores e dos textos.	Pode parecer demasiado denso pelo texto corrido que aparece sem muitos destaques. Algumas imagens e esquemas.
Manual D	Enquadra-se de forma muito satisfatória, desenvolvida e clara na temática da cidadania; os conceitos e a forma como se apresentam, relacionam-se muito com a cidadania, assentando nas formulações políticas das sociedades e seus problemas, dando aos alunos a possibilidade de refletir e problematizar os conceitos apresentados, através da visualização de situações concretas e da comparação com as sociedades atuais; imagens, textos e atividades propostas também se adequam à problematização da cidadania.	Apelativo, Imagens, Teorias e suas refutações. Alguns destaques pela cor diferente.

Anexo 21 - Conclusões gerais da análise documental de Manuais

Anexo 21 - Quadro 3 – Cidadania nos manuais do 11º ano – quadro resumo

<p>Cidadania nos manuais do 11º ano</p> <p>Capítulo III do Programa de Filosofia - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA</p> <p>3. Argumentação e Filosofia; 3.1. Filosofia, retórica e democracia; 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica; 3.3. Argumentação, verdade e ser</p>		
Importância dada pelo manual à(s) temática(s)		Aspeto gráfico e visual
Manual A	Tratamento muito esmiuçado e desenvolvido neste tema, dividindo e subdividindo os pontos principais; desenvolve as ideias principais em três subpontos; conteúdos muito desenvolvidos com explicações, apresentação de autores, resumos de ideias, exercícios e textos; análise histórica da relação entre filosofia, retórica e democracia, relacionando retórica e cidadania, distinguindo persuasão de manipulação; importância do bom uso da retórica e sua ligação necessária à ética; relaciona-se a argumentação com o discurso filosófico.	Apelativo e colorido (com lombada a verde), intercalando explicações, textos, atividades, imagens (poucas mas expressivas).
Manual B	Dimensão do discurso argumentativo; relaciona a retórica antiga com a nova retórica; muitos quadros, esquemas e resumos das ideias principais, explicações simplificadas com palavras e ideias a negrito; análise da retórica e suas origens, opondo-se a sofística à filosofia salientando-se características de ambas, referindo-se algumas linhas do pensamento de Platão; organograma conceptual sobre a capacidade humana de comunicar e seus usos, da sofística à filosofia.	Ligeiras tonalidades de azul, descrições detalhadas, poucas mas significativas imagens, conceitos destacados.
Manual C	Apresenta a temática de forma compacta, sem a subdividir; explicitação dos sofistas e suas atividades; a retórica definida como forma de persuasão e manipulação; ideias sobre os filósofos; Filosofia definida e relacionada com a argumentação, a verdade e o ser. Desenvolvem-se ideias atuais sobre a retórica.	Tonalidades em amarelo, castanho e alaranjado, com imagens, textos e atividades.
Manual D	Tratamento muito esmiuçado e desenvolvido, dividindo e subdividindo os pontos principais; primeiro volume deste manual dedicado na íntegra à unidade de Lógica; relação entre argumentação e filosofia; carácter argumentativo da Filosofia; ideias referente à polis grega e suas características; diferenças e semelhanças com a democracia atual; relaciona a retórica com a Filosofia, exemplos da Antiguidade; referências a Aristóteles e a divisão dos saberes; dois usos distintos da retórica, manipulativo e persuasivo; dimensão sedutora do discurso publicitário com imagens e quadros; discurso político com textos de políticos portugueses da atualidade; importância da filosofia na dimensão ética da retórica e sua necessidade.	Explicações de alguns conceitos em textos a castanho; muitas imagens, fotografias e quadros; intercalados com explicações, textos e atividades.
<p>Cidadania nos manuais do 11º ano</p> <p>Capítulo V - Unidade final – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA - 2. A Filosofia na cidade</p> <p>2.1. Espaço público e espaço privado; 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania</p>		
Importância dada pelo manual à(s) temática(s)		Aspeto gráfico e visual
Manual A	De forma desenvolvida, com um capítulo específico com a mesma designação que lhe dá o Programa; desenvolvimento da dimensão humana de sociabilidade; breve incursão pela Filosofia Política e a história da Cidadania, desde a Antiguidade Grega, com referência à polis grega, à atualidade, com conceitos de democracia, liberdade e diálogo; dão-se duas concepções da Filosofia Política atual: a ética de discussão de Apel e Habermas e a teoria de John Rawls.	Apelativo e colorido (lombada a verde), intercalando explicações, textos, atividades, imagens (poucas mas expressivas).
Manual B	De forma desenvolvida e enquadrada com um capítulo específico com a mesma designação que lhe dá o Programa; desenvolvimento da noção de Cidadania, análise das questões históricas e clarificação dos conceitos: <i>Cidadania, Política, Tolerância e Diálogo</i> ; proposta de exploração do filme “ <i>Clube dos Poetas Mortos</i> ” como forma de destacar a Cidadania. Apresenta resumos, textos, organograma conceptual e ficha formativa.	Ligeiras tonalidades de azul, descrições detalhadas, poucas mas significativas imagens, conceitos destacados.
Manual C	De forma implícita nos capítulos: 1. <i>A Liberdade Individual e a Sociedade: o Público e o Privado</i> e 2. <i>Convicção, Tolerância e Diálogo</i> ; esta temática apresenta-se, embora ligada a outras; questiona-se o tema da tolerância em várias dimensões, relaciona-se com a democracia e o multiculturalismo, apresenta-se um exemplo muito atual e chocante (a mutilação genital feminina) com imagens e explicações; estimula-se a reflexão pessoal e a problematização dos Direitos Humanos e da Cidadania, análise filosófica e questionamento sobre injustiças e ausência de reconhecimento dos direitos.	Tonalidades a amarelo, castanho e alaranjado, com imagens, explicações, textos e atividades.
Manual D	Este ponto não é tratado no manual. Das três possibilidades apresentadas pelo Programa, existe apenas uma: <i>A Filosofia e os outros Saberes</i> . A Cidadania encontra-se de forma indireta, na <i>racionalidade pluridisciplinar e articulação de saberes</i> , onde se enquadram questões de cidadania, ética, vida em comunidade e organizações. Apresenta-se o texto do II Congresso de Bioética em Espanha em 2002, intitulado “ <i>Compromisso universal pela dignidade humana</i> ”. Encontram-se em textos a castanho, explicações de conceitos que se cruzam com a Cidadania.	Imagens intercaladas com explicações, textos e atividades.

Anexo 21 - Conclusões gerais da análise documental de Manuais

Anexo 21 - Quadro 4 – Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Ação Humana e Valores

Tratamento dos Valores ao nível dos manuais do 10º ano no Capítulo II do Programa de Filosofia		
1. A Ação Humana - análise e compreensão do agir		
2. Os Valores - análise e compreensão da experiência valorativa		
	Importância dada pelo manual à(s) temática(s)	Aspeto gráfico e visual
Manual A	<ul style="list-style-type: none"> explicações e enquadramentos acessíveis, atrativos e adequados à faixa etária dos alunos a quem se destina; ▪ pode ser um elemento de trabalho útil; bom ponto de partida para outras pesquisas, trabalhos e investigações. 	Apelativo com jogos de cor, imagens, fotografias, esquemas e resumos.
Manual B	<ul style="list-style-type: none"> apresenta tal profusão de informações, teorias, textos, imagens e explicações que se torna demasiado compacto e denso; ▪ pode originar a perda de interesse pelos assuntos tratados; ▪ a maior parte das páginas estão sobrecarregadas com elementos diversos e têm demasiada informação; ▪ pode ser um elemento de trabalho interessante para os professores, mas demasiado difícil para os alunos. 	Apelativo? Muitas imagens e figuras, esquemas; Problematizações e demasiada informação.
Manual C	<ul style="list-style-type: none"> ideias resumidas em sínteses, quadros e esquemas de forma bastante clara, que propiciam a problematização e a crítica; ▪ pode ser considerado um bom manual; ▪ desenvolve as temáticas de modo simples e explícito, adequando-se à faixa etária dos alunos; ▪ as (poucas) imagens que se apresentam são adequadas e pertinentes. 	Texto corrido sem muitos destaques; Algumas imagens e esquemas.
Manual D	<ul style="list-style-type: none"> explica os conceitos com clareza; ▪ enquadra-se nas questões da atualidade; ▪ imagens adequadas aos assuntos tratados, originando novos questionamentos; ▪ listagens de questões após a apresentação dos conceitos e das ideias, sendo úteis na apreensão das ideias; ▪ as teorias apresentam-se com as respetivas refutações; ▪ o texto das explicações dos autores é demasiado compacto, as letras pequenas, cada página apresenta duas colunas de texto; ▪ pode tornar-se desinteressante para alunos muito jovens. 	Apelativo; Imagens adequadas; Alguns destaques pela cor diferente.

Anexo 21 - Conclusões gerais da análise documental de Manuais

Anexo 21 - Quadro 5 – Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Dimensão Ético-Política

Tratamento dos Valores ao nível dos manuais do 10º ano no Capítulo II do Programa de Filosofia – Ponto 3. Dimensões da Ação Humana e dos Valores - 3.1. A Dimensão Ético-Política - análise e compreensão da experiência convivencial		
	Importância dada pelo manual à(s) temática(s)	Aspeto gráfico e visual
Manual A	<ul style="list-style-type: none"> linguagem e apresentação facilitadoras das aprendizagens, dada a faixa etária, os interesses e as motivações do público a quem se dirige. ▪ leitura fácil e clara; ▪ agradável de manusear, dada a profusão de cores, quadros, pequenos esquemas, definições destacadas, textos e imagens; ▪ bom enquadramento e organização. 	Apelativo com jogos de cor, imagens, fotografias, esquemas e resumos.
Manual B	<ul style="list-style-type: none"> pode ser demasiado difícil para os alunos; ▪ grande profusão de textos, autores e teorias, que podem constituir um obstáculo ao entendimento e à compreensão, confundindo os alunos no estudo e nas pesquisas; ▪ extraordinária apresentação de conteúdos, teorias, autores e ideias. 	Muitas imagens e figuras, esquemas Problematizações e demasiada informação
Manual C	<ul style="list-style-type: none"> sucinto e conciso; ▪ apresenta conceitos essenciais de uma forma resumida e condensada; ▪ linguagem clara e relativamente fácil; ▪ questiona os problemas que são colocados, faz sínteses e apresenta organogramas; ▪ demasiado texto corrido no desenvolvimento das explicações que poderá não ser apelativo para alunos muito jovens. 	Texto corrido sem muitos destaques Algumas imagens e esquemas
Manual D	<ul style="list-style-type: none"> destaca ideias, intercalando-as com imagens alusivas aos assuntos que está a tratar; ▪ apresenta teorias e respetivas refutações; ▪ destaca os títulos numa cor diferente e coloca questões; ▪ linguagem esclarecedora; apelativo para os alunos, devido à combinação inteligente destes elementos. 	Apelativo Imagens relacionadas Alguns destaques pela cor diferente

Anexo 21 - Conclusões gerais da análise documental de Manuais

Anexo 21 - Quadro 6 – Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Dimensão Estética

Tratamento dos Valores nos manuais do 10º ano no Capítulo II do Programa de Filosofia – Ponto 3. 3.2. A Dimensão Estética - análise e compreensão da experiência estética		
	Importância dada pelo manual à(s) temática(s)	Aspeto gráfico e visual.
Manual A	•apelativo; •apresenta a temática de forma leve; •eventualmente mais clara para os alunos a quem se destinam; •análise de valores estéticos como dimensão valorativa e social.	Apelativo com cores, imagens, fotografias, esquemas e resumos.
Manual B	•pluralidade de ideias, informações adicionais, apresentação de teorias e sua problematização; •talvez haja demasiada informação; •análise de valores estéticos como dimensão valorativa e social, enquadrando-se no contexto histórico, político e social de cada época.	Muitas imagens e figuras, teorias, esquemas e demasiada informação
Manual C	•apresenta a temática de forma mais leve e eventualmente mais clara para os alunos a quem se destina; •análise de valores estéticos como dimensão valorativa e social.	Algumas imagens e esquemas. Claro e conciso.
Manual D	•apelativo; •pluralidade de ideias, informações adicionais, apresentação de teorias e sua problematização; •as teorias apresentam-se com as respetivas refutações; •talvez haja demasiada informação; •análise de valores estéticos como dimensão valorativa, social e histórica.	Apelativo; Imagens relacionadas; demasiada informação.

Anexo 21 - Conclusões gerais da análise documental de Manuais

Anexo 21 - Quadro 7 – Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – Dimensão Religiosa

Tratamento dos Valores nos manuais do 10º ano no Capítulo II do Programa de Filosofia – 3.3. A Dimensão Religiosa - análise e compreensão da experiência religiosa		
	Importância dada pelo manual à(s) temática(s)	Aspeto gráfico e visual
Manual A	•bom enquadramento dos assuntos em análise •objetividade na apresentação dos valores religiosos e na escolha dos autores •análise filosófica e comparativa de ideias, teorias e religiões •apresentação da temática de forma atrativa, simples e enquadrada no programa •apelativa para os alunos a quem se dirige •imagens, quadros coloridos e ideias destacadas, que podem facilitar a aprendizagem.	Apelativo com cores, imagens, fotografias, esquemas e resumos.
Manual B	•bom enquadramento dos assuntos em análise •objetividade na apresentação dos valores religiosos e na escolha dos autores •análise filosófica e comparativa de ideias, teorias e religiões •demasiado desenvolvido, com muita informação, ideias e autores, sendo útil para os professores mas tornando-se difícil para os alunos.	Muitas imagens e figuras, teorias, esquemas e demasiada informação.
Manual C	•bom enquadramento dos assuntos em análise •objetividade na apresentação dos valores religiosos e na escolha dos autores •análise filosófica e comparativa de ideias, teorias e religiões •apresenta a temática de forma atrativa, simples e enquadrada no programa •apelativa para os alunos a quem se dirigem •desenvolve muito a temática das experiências de quase-morte, com autores, cientistas e exemplos, podendo ser interessante para os alunos de qualquer faixa etária.	Algumas imagens e esquemas; Claro e conciso.
Manual D	•bom enquadramento dos assuntos em análise; •objetividade na apresentação dos valores religiosos e na escolha dos autores •análise filosófica e comparativa de ideias, teorias e religiões •sendo mais facilitador do que o manual B, pode tornar-se difícil e denso •as temáticas apresentadas e a sua atualidade, as imagens das práticas religiosas podem torná-lo mais acessível aos alunos.	Apelativo; Imagens muito relacionadas e oportunas.

Anexo 21 - Conclusões gerais da análise documental de Manuais

Anexo 21 - Quadro 8 – Valores nos manuais do 10º ano – quadro resumo – *Temas / Problemas do Mundo Contemporâneo*

Tratamento dos Valores nos manuais do 10º ano no Capítulo II do Programa de Filosofia – 4. <i>Temas / Problemas do Mundo Contemporâneo - Opção por um tema / problema</i>		
	Importância dada pelo manual à(s) temática(s)	Aspetto gráfico e visual
Manual A	•excelente desenvolvimento da única temática tratada •destacam-se as cargas valorativas dos temas •salientando-se a importância da sua consciencialização na época atual para a formação dos alunos •aspecto aberto, apontando e valorizando outros elementos de pesquisa •Predomínio da questão dos valores de que se revestem as temáticas tratadas •valores sociais implícitos •dimensão ética implícita.	Apelativo com cores, imagens, fotografias
Manual B	•destacam-se as cargas valorativas dos temas •salientando-se a importância da sua consciencialização na época atual para a formação dos alunos •aspecto aberto, apontando e valorizando outros elementos de pesquisa •Predomínio da questão dos valores de que se revestem as temáticas tratadas •valores sociais implícitos •dimensão ética implícita.	Muitas imagens e figuras
Manual C	•destacam-se as cargas valorativas dos temas •salientando-se a importância da sua consciencialização na época atual para a formação dos alunos •aspecto aberto, apontando e valorizando outros elementos de pesquisa •Predomínio da questão dos valores de que se revestem as temáticas tratadas •valores sociais implícitos •dimensão ética implícita.	Algumas imagens e esquemas Claro e conciso
Manual D	•destacam-se as cargas valorativas dos temas •salientando-se a importância da sua consciencialização na época atual para a formação dos alunos •aspecto aberto, apontando e valorizando outros elementos de pesquisa •Predomínio da questão dos valores de que se revestem as temáticas tratadas •valores sociais implícitos •dimensão ética implícita.	Apelativo Imagens muito relacionadas e oportunas Alternativas demasiado sucintas

Anexo 21 - Conclusões gerais da análise documental de Manuais

Anexo 21 - Quadro 9 – Conhecimento nos manuais do 11º ano *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica* – quadro resumo

Conhecimento nos manuais do 11º ano Capítulo IV do Programa de Filosofia – ponto 3. <i>Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica</i> <i>Opção por UM tema/problema.</i>			
	Temas de opção apresentados pelo manual	Importância dada pelo manual à(s) temática(s)	Aspetto gráfico e visual deste tema no manual
Manual A	•dois temas de opção em alternativa: <i>Temas/Problemas bioéticos e O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana.</i>	•abordagem sempre integrada no capítulo relativo ao Conhecimento Científico e tecnológico; •são propostos Temas/problemas da cultura científico tecnológica, envolvendo o conhecimento científico e alguma análise epistemológica, pressupondo reflexão enquadrada desses assuntos e implicações ao nível do avanço da ciência e da tecnologia, do seu poder e dos seus riscos; •explicações e textos alusivos a cada uma das temáticas.	•apelativo e pertinente, deixando a possibilidade de outras investigações; •imagens raras mas exemplificativas; •textos de vários autores, entrevistas a figuras públicas ligadas à ciência e à investigação; •assuntos abrangentes que focam questões atuais e pertinentes da sociedade; •problemas reais e pertinentes da cultura científico-tecnológica.
Manual B	•dois temas de opção em alternativa: <i>A Ciência, o Poder e os Riscos</i> e <i>Tecnociência e Ética</i>	•abordagem aos temas, sempre integrada no capítulo relativo ao Conhecimento Científico e tecnológico; •Temas/problemas da cultura científico tecnológica, que envolvem o conhecimento científico e a análise epistemológica, pressupondo uma reflexão enquadrada nesses assuntos e nas suas implicações ao nível do avanço da ciência e da tecnologia, do seu poder e dos seus riscos; • termina com um conjunto de ideias a reter, um quadro síntese esquemático dos assuntos tratados e textos com questões.	•apelativo e pertinente, possibilitando outras investigações; • esquemas e quadros destacados, pequenas imagens e referência a situações da atualidade; •assuntos abrangentes que focam questões atuais e pertinentes; •problemas reais da cultura científico-tecnológica.
Manual C	•três temas de opção partindo da temática <i>Problemas da cultura tecnológica: Bioética e Ética Ambiental: A Clonagem Humana, Os Direitos da Natureza e Os Direitos dos animais.</i>	•abordagem sempre integrada no capítulo relativo ao Conhecimento Científico e tecnológico; •são propostos Temas/problemas da cultura científico tecnológica, envolvendo o conhecimento científico e alguma análise epistemológica, pressupondo a reflexão enquadrada nesses assuntos e nas suas implicações ao nível do avanço da ciência e da tecnologia, do seu poder e dos seus riscos; •é o manual que tem mais opções possíveis com três temas, embora as desenvolva em poucas páginas.	•apelativo e pertinente, permitindo mais investigações; •assuntos abrangentes que focam questões atuais e pertinentes da sociedade; problemas reais e urgentes da cultura científico-tecnológica.
Manual D	•Apresenta um único tema: <i>A ciência, o poder e os riscos.</i>	•abordagem ao tema, integrada no capítulo relativo ao Conhecimento Científico e tecnológico; •o tema envolve o conhecimento científico e alguma análise epistemológica, pressupondo uma reflexão enquadrada nesse assunto e nas suas implicações ao nível do avanço da ciência e da tecnologia, do seu poder e dos seus riscos; grande desenvolvimento, através da apresentação de objetivos, reflexões, imagens, organograma, problematização da temática: a ciência, o poder e os riscos; • apresenta apenas um tema, canalizando necessariamente as escolas e os professores que optaram pela sua adoção para esse tema único.	•muito apelativo e pertinente; •motiva para a leitura, consulta e problematização deste tema; •muitas imagens, quadros explicativos e Bandas Desenhadas; •assunto abrangente que foca questões atuais e pertinentes da sociedade; •problema real e pertinente da cultura científico-tecnológica. •explicações dos conceitos e muitas imagens alusivas.

Anexo 21 - Conclusões gerais da análise documental de Manuais

Anexo 21 - Quadro 10 – Conhecimento nos manuais do 11º ano *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva e Estatuto do conhecimento científico – quadro resumo*

Tratamento do Conhecimento nos manuais do 11º ano Capítulo IV – O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica nos pontos 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva e 2. Estatuto do conhecimento científico		
	Importância dada pelo manual à(s) temática(s)	Aspeto gráfico e visual deste tema no manual
Manual A	<ul style="list-style-type: none"> •trata os conteúdos programáticos com desenvolvimento e enquadramento nos conteúdos programáticos pedidos; •muito desenvolvido, crítico e abrangente; •explicações associadas a palavras que se destacam a negrito; •trata os temas com desenvolvimento, com ideias e teorias, por vezes repetidas noutros subpontos, embora em contextos diferentes; •conclusões frequentes de teorias, ideias ou textos. 	<ul style="list-style-type: none"> •atrativo, com grande desenvolvimento e muitas teorias, com imagens, esquemas e profusão de cor.
Manual B	<ul style="list-style-type: none"> •trata os conteúdos programáticos com desenvolvimento e enquadramento nos conteúdos programáticos pedidos; •apresenta as temáticas de uma forma simples e clara; •acentua explicações e resumos, problematizando e lançando ideias; •não tem informações supérfluas ou desnecessárias para confundir os/as alunos/as •as imagens que aparecem, sendo pertinentes, são poucas; •apresenta os conteúdos de forma simplificada e clara, eliminando ideias e conceitos que sejam elementos de distração; •há páginas inteiramente ocupadas com texto, que podem ser morosas para alunos/as mais dependentes das imagens para se motivarem ou para aprenderem. 	<ul style="list-style-type: none"> •poucas imagens; •algumas páginas são completamente de texto, com poucos quadros ou imagens; •pode tornar-se demasiado denso, embora não seja um manual difícil..
Manual C	<ul style="list-style-type: none"> •trata os conteúdos programáticos com desenvolvimento e enquadramento nos conteúdos programáticos pedidos; •temáticas tratadas de forma rigorosa e científica, de acordo com os conteúdos programáticos previstos no programa; •explicações muito detalhadas e acompanhadas com textos; •pode ser demasiado denso ao tratar determinadas matérias, embora noutras seja mais facilitador; •é claro e completo nos quatro últimos capítulos desta parte. 	<ul style="list-style-type: none"> •pode tornar-se demasiado difícil por ser muito denso e apresentar muitas teorias nalgumas passagens, apesar da sua atualidade; •outros pontos programáticos são muito bem desenvolvidos e explicados.
Manual D	<ul style="list-style-type: none"> •trata os conteúdos programáticos com desenvolvimento e enquadramento nos conteúdos programáticos pedidos; •desenvolvido e atrativo; •salienta aspetos e conceitos principais, acompanhando as explicações com desenhos, esquemas e explicações; •tem muitas explicações que são claras e de rápida interiorização, explica os assuntos através de quadros e/ou desenhos explicativos que são atrativos e de fácil apreensão. <p>pode constituir um elemento muito facilitador e motivador das aprendizagens e dos conhecimentos, pela forma atrativa como está apresentado e pela linguagem facilitadora de que se reveste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •é fácil e agradável de manusear; •tem muitas imagens, cor e esquemas, com uma linguagem clara e facilitadora das aprendizagens; •pode ser um excelente elemento de trabalho para os alunos jovens •aspeto apelativo e facilitador, com grande quantidade de imagens, esquemas e desenhos •facilita a aprendizagem e a apreensão dos conceitos e das ideias •motiva para a aprendizagem.

Anexo 22 - GUIÃO ORIENTADOR DAS ENTREVISTAS A PROFESSORES

<p style="text-align: center;">Tema: VALORES SOCIAIS, CONHECIMENTO E CIDADANIA. Contributos do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário</p> <p>Objetivo Geral: Recolher informação sobre as experiências de professores de Filosofia de várias escolas secundárias. Pretende-se saber em que medida é que as estratégias dos professores de Filosofia no Ensino Secundário podem contribuir para a formação do Conhecimento e da Cidadania nos alunos (jovens e adultos).</p>				
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos orientadores	Tempo previsto	Observações
BLOCO – 1 Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Informar acerca do objetivo da entrevista e do contexto em que se insere. • Valorizar o contributo do/a entrevistado/a. • Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas do discurso produzido. • Agradecer a colaboração e participação no estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar o/a entrevistado/a sobre os objetivos e finalidades do estudo e da entrevista, esclarecendo que trata de um estudo sobre as experiências profissionais relativamente aos conceitos, às estratégias e aos manuais utilizados na gestão do programa de Filosofia no Ensino Secundário; • Realçar o valor da colaboração, destacando a sua importância para a concretização dos objetivos do estudo; • Salientar o caráter restrito e confidencial do uso das informações a recolher, informando que a confidencialidade e o anonimato, serão garantidos pela omissão dos nomes dos/as entrevistados/as e de outras pessoas que venham a ser nomeadas ao longo da entrevista, assim como de outros elementos que o/a entrevistado/a queira que sejam omitidos; • Solicitar autorização para gravar a entrevista e sua posterior transcrição para suporte informático, cujo texto será facultado para leitura do/a entrevistado/a, para verificação da veracidade e da não deturpação do que foi dito, com possibilidade de reformulação; • Garantir a proteção e não difusão dos registos, de modo que não se possa tornar identificável a pessoa em causa. • Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo. 	5 min.	Colocar-se à disposição do/a entrevistado/a para responder, com clareza, a questões ou esclarecer dúvidas que mesmo queira colocar.
BLOCO – 2 Recolha de dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer dados pessoais do/a entrevistado/a; • Conhecer a diversidade de contextos profissionais onde decorreu a experiência dos/as professores/as. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo. • Idade. • Tempo de serviço. • Tempo de experiência no Ensino Secundário. • Experiência na lecionação do 10º ano da disciplina de Filosofia. • Experiência na lecionação do 11º ano da disciplina de Filosofia. 	5 min.	Procurar que o/a entrevistado/a se sinta à vontade, num clima de confiança, para que possa descrever, refletir, problematizar, analisar e clarificar as afirmações que produz.
BLOCO – 3 Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário Considerações sobre o Programa	<ul style="list-style-type: none"> • Através da análise da experiência profissional, desenvolver os conceitos mais significativos no percurso da disciplina. • Salientar as dificuldades mais frequentes dos alunos na apreensão dos conceitos da disciplina. • Relacionar a disciplina de Filosofia com a atualidade. • Salientar as intenções subjacentes aos tópicos do programa de Filosofia. • Comparar o programa de Filosofia do Ensino Secundário diurno com a sua versão no ensino noturno recorrente por Módulos Capitalizáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Salientar a especificidade dos alunos jovens. • Referir a especificidade dos alunos adultos. • Definir o papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. • Analisar os conceitos programáticos da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário que podem ser considerados como mais relevantes. • Definir a atualidade da disciplina de Filosofia. • Referir as principais dificuldades encontradas pelos alunos nos temas abordados pelos professores de Filosofia. • Reflexão livre de cada professor sobre os conceitos que gostaria de ver integrados no programa de Filosofia <p>Procurar respostas possíveis (ou diretrizes orientadoras) para as questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como pode a disciplina de Filosofia ser definida pela generalidade dos alunos? • Que alterações – no comportamento, pensamento, modo de vida, relacionamento com os outros – podem resultar do estudo desta disciplina? • Que processos e competências podem ser adquiridos e desenvolvidos pelos alunos nos conteúdos programáticos? • Os alunos encontram (ou não) atualidade no estudo da disciplina? • Quais as opiniões mais comuns resultantes da análise e estudo da disciplina? 	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar condicionar as reflexões e respostas do/a entrevistado/a; - Explorar os aspetos que o/a entrevistado/a considere pertinentes; - Esclarecer e aprofundar conceitos do/a entrevistado/a e os motivos e intenções das opções tomadas.

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos orientadores	Tempo previsto	Observações
BLOCO – 4 Filosofia, Conhecimento, Cidadania e Valores Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Salientar as intenções de formação para a cidadania presentes no Programa de Filosofia do Ensino Secundário; • Avaliar o desenvolvimento dos Valores Sociais presente no Programa de Filosofia do Ensino Secundário; • Analisar o processo de conhecimento presente no Programa de Filosofia do Ensino Secundário; • Verificar a compreensão dos conceitos (Intenção ética e norma moral, a dimensão pessoal e social da ética, o si mesmo, o outro, as instituições, a fundamentação da moral, liberdade e justiça social, igualdades e diferenças) na realidade prática dos alunos ao nível do 10º ano; • Auscultar a apreensão dos conceitos (argumentação, retórica, atividade cognoscitiva, conhecimento científico e racionalidade científica) na realidade prática dos alunos ao nível do 11º ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar que aspetos do programa de Filosofia dos Cursos de Formação Geral dão os fundamentos legais e práticos do Ensino e da Formação para o Conhecimento, a Cidadania e os Valores. • Falar do enquadramento social que têm de fazer os professores da disciplina na apresentação destas temáticas. • Indicar a pertinência destas temáticas no contexto social atual. • Abordagem da Cidadania – é feita, como é feita, obtêm-se resultados eficazes, ou não? • Comparar as experiências obtidas entre os níveis: Ensino Secundário: Diurno e Noturno (alunos adultos do Ensino Recorrente por Módulos capitalizáveis) <p>Salientar os conteúdos programáticos do Programa do Ensino Secundário que mais se podem relacionar com a Cidadania, com o desenvolvimento do Conhecimento e o tratamento dos Valores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionar sobre como perspetivam os alunos a ética atual e como definem o comportamento moral. 	10 min.	- Não restringir nem espalhar os temas, utilizá-los como tópicos de referência.
BLOCO – 5 Técnicas e métodos pedagógicos Recursos e manuais	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender qual é o processo de Ensino-Aprendizagem que os professores utilizam com os alunos do ensino secundário. • Saber que estratégias utilizam os professores. • Salientar as diferenças processuais nas estratégias de ensino dos professores de Filosofia. • Relacionar as diferenças processuais nas estratégias de ensino entre professores de Filosofia com os objetivos do programa, • Descobrir que recurso é feito dos materiais disponíveis – manuais, materiais de apoio. • Verificar qual é a adequação dos manuais adotados aos conceitos e aos programas. • Avaliar em que sentido o ensino da Filosofia tem evoluído ao nível das técnicas aplicadas e dos manuais de apoio à disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar Técnicas pedagógicas específicas. • Identificar eventuais mudanças na prática pedagógica no decurso da experiência profissional. • Falar dos métodos, recursos e estratégias que são utilizados nas suas aulas. • Explicar algumas das estratégias utilizadas nas aulas de Filosofia para a consecução dos objetivos propostos no Programa da disciplina. • Salientar a relação que pode existir entre as intenções do Programa e os resultados concretos de cada professor. • Estratégias encontradas pelos professores que lecionam cursos CEF, Profissionais e EFAs para integrar alguns dos conteúdos da Filosofia. • Salientar as diferenças entre os manuais existentes. • Explicitar o uso que fazem dos manuais e o que pensam deles. 	15 min.	- Não restringir nem espalhar os temas, utilizá-los como tópicos de referência.
BLOCO – 6 O estado atual e o vislumbre do futuro para a Filosofia em Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • O estado atual da Filosofia no Ensino Secundário • A disciplina de Filosofia no 12º ano – a sua quase inexistência • O exame de Filosofia do 12º ano – confusões, perdas e mal-entendidos • Outras disciplinas lecionadas pelos professores de Filosofia nos cursos CEF e EFA – Cidadania e sua relação com a Filosofia • Outras aplicações da Filosofia 	<ul style="list-style-type: none"> • Que perspetivas? • Que futuro para a reflexão filosófica? • Que outra(s) experiências(s) tem o professor relativamente à Filosofia integrada noutro nível de ensino? Qual? • Experiência com outras aplicações da Filosofia. Quais? 	10 min.	- Não restringir nem espalhar os temas, utilizá-los como tópicos de referência.

ANEXO 23 - GUIÃO ORIENTADOR DAS ENTREVISTAS A ALUNOS

Tema: VALORES SOCIAIS, CONHECIMENTO E CIDADANIA. Contributos do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário Objetivo Geral: Recolher informação sobre as experiências dos alunos sobre a disciplina de Filosofia (no ensino regular e no ensino noturno). Pretende-se que os alunos contem as suas experiências com a disciplina de Filosofia.				
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos orientadores	Tempo previsto	Observações
BLOCO – 1 Introdução	<ul style="list-style-type: none"> Informar acerca do objetivo da entrevista e do contexto em que ela se insere. Valorizar o contributo do entrevistado. Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas do discurso produzido. Agradecer a colaboração e participação no estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Informar o entrevistado sobre os objetivos e finalidades do estudo e da entrevista, esclarecendo que trata de um estudo sobre o papel da Filosofia no Ensino Secundário; Realçar o valor da colaboração, destacando a sua importância para a concretização dos objetivos do estudo; Salientar o caráter restrito e confidencial do uso das informações a recolher, informando que a confidencialidade e o anonimato, serão garantidos; Solicitar autorização para gravar a entrevista e sua posterior transcrição para suporte informático, cujo texto será facultado para leitura do entrevistado; Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo. 	3 min.	Colocar-se à disposição do entrevistado para responder, com clareza, a questões ou esclarecer dúvidas que mesmo queira colocar.
BLOCO – 2 Recolha de dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer dados pessoais do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> Sexo. Idade. Ano que frequenta (11º ou 12º). 	2 min.	Procurar que o entrevistado se sinta à vontade, num clima de confiança, para que possa descrever, refletir, problematizar, analisar e clarificar as afirmações que produz.
BLOCO – 3 Sobre o ensino da disciplina de Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> Experiência do aluno na disciplina de Filosofia. Aspetos positivos e negativos da disciplina – de que se lembra. Influência da Filosofia no comportamento dos alunos. Contributos da Filosofia para a atualidade. Definição da disciplina de Filosofia. 	<ul style="list-style-type: none"> Definir a experiência (10º ano /11º ano) na disciplina de Filosofia. Descrever alguns aspetos positivos que recorda da disciplina de Filosofia. Assinalar alguns aspetos negativos que recorda da disciplina de Filosofia. O estudo da Filosofia poderá ter tido alguns reflexos no seu comportamento? Se sim, quais lhe parecem ser esses reflexos. Destacar os contributos do que aprendeu na disciplina de Filosofia que lhe parecem mais relevantes na atualidade. Definição da disciplina de Filosofia. 	5 min.	<ul style="list-style-type: none"> Evitar condicionar as reflexões e respostas do entrevistado; Explorar os aspetos que o entrevistado considere pertinentes; Esclarecer e aprofundar conceitos do entrevistado e os motivos e intenções das opções tomadas.
BLOCO – 4 Sobre a Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> Relação entre Filosofia e Cidadania Definição de Cidadania Importância da Cidadania e a sua relação com a disciplina de Filosofia Elencar as respostas obtidas pelos alunos e apreciar quais delas obtiveram mais preferência. 	<p>Colocar questões ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Já estudou temas relacionados com a Cidadania? Em que disciplinas foram estudados esses temas? Explicar o que entende por Cidadania. A disciplina de Filosofia tem alguma coisa a ver com a Cidadania? Porquê? A disciplina de Filosofia tem mais (ou menos) a ver com a Cidadania do que outras disciplinas? <p>Dada a lista apresentada, indicar a resposta (ou as respostas) que parecem ser mais relevantes:</p> <p>Relativamente ao tema da Cidadania, considera que:</p> <ol style="list-style-type: none"> a Cidadania é dispensável a Cidadania está relacionada com a qualidade de vida a Cidadania está relacionada com a dignidade a Cidadania está relacionada com a felicidade todas as pessoas devem ter conhecimento da Cidadania para viver melhor quando se fala em Cidadania, fala-se na relação com os outros quando se fala em Cidadania fala-se também da relação com a natureza não se pode viver sem Cidadania no mundo atual, a Cidadania é fundamental a Cidadania diz respeito ao melhor relacionamento que podemos ter com os outros a Cidadania diz respeito aos problemas ecológicos a Cidadania relaciona-se com a responsabilidade não pode haver democracia sem Cidadania todas as leis devem ter em conta a Cidadania a Cidadania relaciona-se com a Ética 	5 min.	<ul style="list-style-type: none"> Não restringir nem espartilhar os temas, utilizá-los como tópicos de referência.

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos orientadores	Tempo previsto	Observações
BLOCO – 5 Sobre a utilização do Manual de Filosofia	<p>Descrever a opinião sobre o manual(is) de Filosofia do(s) ano(s) letivo(s) anterior(es).</p> <p>Se o aluno já se encontra no 12º ano, responder às questões relativas aos dois manuais (10º e 11º ano). Se frequenta o 11º ano, responder apenas às questões que respeitam ao manual do 10º ano)</p> <p>Quantas vezes era o manual utilizado por semana (aproximadamente)? De que forma era utilizado (ler textos, avaliar imagens, utilizar esquemas...</p>	<p>Como era a utilização do manual na sala de aula: Na maior parte das vezes, a utilização do manual era feita com base em: Leitura de textos Leitura das explicações presentes no manual Análise das imagens Resolução de questões constantes no manual Debate de ideias Análise dos esquemas explicativos Análise dos mapas conceituais Definição de conceitos</p> <p>Caracterizar o manual de Filosofia relativamente ao método de estudo e à informação veiculada: Permitia a aprendizagem Estimulava a autonomia Estimulava a criatividade Promovia o desenvolvimento de competências Estimulava a procura de outras fontes de conhecimento Propunha atividades adequadas Adequava-se ao desenvolvimento das competências Respondia aos objetivos e conteúdos do Programa Fornecia informação correta Fornecia informação atualizada Explicitava as aprendizagens essenciais da disciplina Promovia a educação para a Cidadania</p>	5 min.	- Não restringir nem espartilhar os temas, utilizá-los como tópicos de referência.
BLOCO – 6 Sobre os conteúdos da disciplina de Filosofia no 10º ano /11º ano Conhecimento e Valores	<p>Caracterizar os conteúdos referentes ao Programa da disciplina. Referir a sua atualidade.</p>	<p>Como caracteriza as temáticas do 10º ano: Reflexão Filosófica Ação Humana Valores Ética e Cidadania: Valores Estéticos/Valores Religiosos Atualidade dessas temáticas</p> <p>Como caracteriza as temáticas do 11º ano: Argumentação e Retórica: O problema do conhecimento: Epistemologia Valores da Ciência A Filosofia na Cidade Atualidade dessas temáticas</p>	5 min.	Não restringir nem espartilhar os temas, utilizá-los como tópicos de referência.
BLOCO – 7 Sobre as aulas de Filosofia no(s) ano(s) letivo(s) anterior(es)	<p>Caracterizar as aulas de Filosofia.</p> <p>Referir o que gostaria de ver mudado.</p>	<p>Como decorriam as aulas de Filosofia?</p> <p>Atuação dos professores: Promoviam os debates Davam aulas expositivas Utilizavam o manual Ouviam os/as alunos/alunas Utilizavam acetatos Utilizavam Powerpoint Ditavam apontamentos Liam as explicações do manual Apresentavam filmes Distribuíam fichas de trabalho Estimulavam a pesquisa Facilitavam a aprendizagem</p> <p>Em seu entender, o que poderia mudar ao nível do ensino da disciplina de Filosofia?</p>	5 min.	- Não restringir nem espartilhar os temas, utilizá-los como tópicos de referência.

ANEXO 24 – TRIANGULAÇÃO ENTRE OS ESTUDOS REALIZADOS

Anexo 24 - Quadro 1 – Inserção dos conceitos nos estudos realizados

Anexo 24 – Quadro 1 – Abordagem dos conteúdos nos estudos realizados		
Estudo 1. Análise documental dos manuais	Estudo 2 – Parte a. Análise das entrevistas a professores	Estudo 2 – Parte b. Análise das entrevistas a alunos
Cidadania e Filosofia Conhecimento e Filosofia	Filosofia, Conhecimento e Cidadania	
Manuais escolares		
Valores Sociais e Filosofia	Valores Sociais	
Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário		
Técnicas e métodos pedagógicos		
Estado atual da Filosofia em Portugal		

Anexo 24 - Quadro 2 – Categorias e subcategorias que se articulam nas entrevistas a professores e a alunos

Subpontos no capítulo 7 Entrevistas a professores	Subpontos no capítulo 8 Entrevistas a alunos
7.5.1. Articulação entre Filosofia e Cidadania	8.3.2. Cidadania e Filosofia (e subpontos 8.3.2.1., 8.3.2.2. e 8.3.2.3.).
7.5.2. Experiências gratificantes 7.7.2. Projetos dos professores de Filosofia na escola 7.10.3. Outras aplicações atuais da Filosofia	8.3.1. O papel e a importância do professor (e subpontos 8.3.1.1., 8.3.1.2. e 8.3.1.3.).
7.6.1. Opinião sobre Manuais	8.4. Manuais escolares (e subpontos 8.4.1., 8.4.2. e 8.4.3.).
7.7.1. Filosofia e Valores Sociais	8.5. Valores sociais e Filosofia (e subpontos 8.5.1., 8.5.2. e 8.5.3.).
7.8.2. Papel da disciplina de Filosofia na atualidade	8.6.4. Atualidade da Filosofia (e subpontos 8.6.4.1., 8.6.4.2. e 8.6.4.3.).
7.8.4. Opinião que os professores consideram que os alunos têm da disciplina	8.6.1. Definição da disciplina de Filosofia (e subpontos 8.6.1.1., 8.6.1.2. e 8.6.1.3.). 8.6.2. Experiências da disciplina de Filosofia (e subpontos 8.6.2.1., 8.6.2.2. e 8.6.2.3.). 8.6.3. O que se diz da disciplina de Filosofia (e subpontos 8.6.3.1., 8.6.3.2. e 8.6.3.3.).
7.9.1. Experiência dos Professores em várias escolas	8.3.1. O papel e a importância do professor (e subpontos 8.3.1.1., 8.3.1.2. e 8.3.1.3.).
7.9.2. Técnicas e recursos pedagógicos	8.7.2. Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores que tiveram (e subpontos 8.7.2.1., 8.7.2.2. e 8.7.2.3.).
7.9.3. Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia 7.8.1. Filosofia e cursos dos alunos	8.7.1. O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia (e subpontos 8.7.1.1., 8.7.1.2. e 8.7.1.3.). 8.6.5. Mudanças devido ao estudo de Filosofia (e subpontos 8.6.5.1., 8.6.5.2. e 8.6.5.3.).
7.10.1. Atitude face ao futuro da disciplina de Filosofia 7.8.3. Sugestões sobre o Programa	8.8.1. Sugestões sobre a disciplina de Filosofia (e subpontos 8.8.1.2., 8.8.1.3. e 8.8.1.4.).
7.10.2. A perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano	8.8.2. Gostava ou não gostava de ter Filosofia no 12º ano (e subpontos 8.8.2.1., 8.8.2.2. e 8.8.2.3.).

Anexo 24 - Quadro 3 – Categorias e subcategorias nas entrevistas a professores

Categorias	Unidades de Registo	Subtemas derivados
Filosofia, Conhecimento e Cidadania	• Articulação entre Filosofia e Cidadania	•Papel da Filosofia •Lugar da Cidadania •Preparação do professor de Filosofia para dar conteúdos de Cidadania •Interligação entre Filosofia e Cidadania •A Filosofia não se devia preocupar com a Cidadania •Conteúdos da Filosofia e Cidadania •Exemplos relacionados com os alunos •Exemplos e recursos dados pelos professores •Outras disciplinas ligadas à Cidadania •Sugestões bibliográficas para Cidadania e Filosofia
	• Experiências gratificantes	•Escolha de uma área profissional •Olhar do professor de Filosofia •Os professores têm de ser filósofos •Improvisação •Experiências anteriores com outras disciplinas ⁱ
Manuais escolares	• Opinião sobre manuais	•Considerações sobre manuais
		•Crítica aos manuais •Características de um bom manual •Importância de um bom manual •Diversidade de opções na mesma escola •Experiências boas e experiências más •Melhores manuais na atualidade •Professores que são ou foram autores de manuais •Imagens dos manuais
		•Utilização de manual nas aulas
		•Questões éticas •Utilização do manual com documentos complementares
		•Manuais do 10º ano
		•Pouca experiência com manuais do 10º ano •Manual A do 10º ano - <i>Um outro olhar sobre o Mundo</i> •Manual B do 10º ano – <i>Razão e Diálogo</i> •Manual C do 10º ano – <i>705 Azul</i> •Manual D do 10º ano – <i>Ática</i> •Outros manuais do 10º ano
		•Manuais do 11º ano
		•Manual A do 11º ano - <i>Contextos 11</i> •Manual B do 11º ano - <i>705 Azul 11º ano</i> •Manual C do 11º ano - <i>Filosofia 11</i> •Manual D do 11º ano - <i>Um outro olhar sobre o mundo</i> •Outros manuais do 11º ano
Valores Sociais	• Filosofia e Valores Sociais	•Formação e Ética •Crise de valores •Valores materiais •Liberdade •Aparências •Necessidade de referências •Relatividade dos valores •Filosofia e Valores •Conhecimento •Amizade
	• Projetos dos professores de Filosofia na escola	•Consultoria e Prática Filosófica •Clube das Artes •Projeto de Teatro •Clube de Vídeo •Gabinete de Apoio ao Adolescente •Publicações de apoio à disciplina •Experiências envolvendo as famílias dos alunos •Filosofia e dimensão espiritual
Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário	• Filosofia e Áreas dos alunos	•Alunos de Humanidades e alunos de outras áreas •Alunos de Áreas Científicas
	• Papel da disciplina de Filosofia na atualidade	•A sociedade desvaloriza a Filosofia •Os alunos reconhecem que aplicam a Filosofia nas suas vidas •O papel da Filosofia é fundamental e especial
	• Sugestões sobre o Programa	•Programa do 10º ano •Programa e existência de um exame •Programa do 11º ano •Concordância com os programas •Programa do 10º e do 11º anos •Mudança de conteúdos •Críticas ao Programa •Programa do 12º ano •Propostas de alterações gerais
	• Opinião que os professores consideram que os alunos têm da disciplina	•Opinião positiva •Opinião negativa •Opiniões díspares •Desconhecimento •Motivação e interesse •Desinteresse •Utilidade da disciplina •Dificuldades na análise •Filosofia e alterações sociais •Papel dos professores •Heterogeneidade de faixas etárias •Alunos do 10º ano •Alunos no 11º ano
Técnicas e métodos pedagógicos	• Dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia	•Dificuldades de expressão •Dificuldades na abstração •Poucos hábitos de leitura •Dificuldades na pesquisa e realização de trabalhos
	• Técnicas e Métodos Pedagógicos	•Técnicas e estratégias
		•Trabalho de grupo •Articulação dos assuntos com a atualidade •Estratégias diversificadas •Técnicas ativas •Valorização das competências •Aulas expositivas •Interdisciplinaridade
		•Recursos
		•PowerPoint e acetatos •Material informático •Textos •Filmes
	• Experiência dos professores em várias escolas	•Várias escolas - enriquecimento de experiências •custos da insegurança ao nível profissional •diversidade de experiências entre os professores
Estado atual da Filosofia em Portugal	• Atitude face ao futuro da disciplina de Filosofia	•Futuro Positivo •Conjuntura atual •Inquietação e pessimismo •Futuro pouco auspicioso •Alunos •Alternativas
	• A perda de relevância da disciplina de Filosofia no 12º ano	•Tem um significado negativo •Não tem significado •Responsabilidade dos Professores •Responsabilidade do Programa •Responsabilidade dos alunos •Experiências
	• Outras aplicações atuais da Filosofia	•Produção filosófica •Aconselhamento filosófico •Filosofia para crianças

Anexo 24 - Quadro 4 – Categorias, subcategorias e unidades de registo – alunos jovens e alunos adultos

Categorias	Temas encontrados nas entrevistas aos alunos	Subtemas derivados dos temas	
		Alunos jovens	Alunos adultos
Filosofia, Conhecimento e Cidadania	• O papel e a importância do professor	•Influência do professor •Papel do professor •Continuidade e/ou descontinuidade do professor	•Influência do professor •Papel do professor
	• Cidadania e Filosofia	Questões colocadas a ambos os grupos: •Já estudou temas relacionados com a Cidadania? •Em que disciplinas estudou Cidadania? •Em Filosofia trataram a Cidadania de forma mais específica do que em outras disciplinas? •O que entende por Cidadania? •Das 15 frases apresentadas, escolha as que mais se relacionam com a Cidadania	
Manuais escolares	• Manuais escolares	Comum a ambos (manuais do 10º e manuais do 11º ano): •Recordação do manual •Utilização do manual nas aulas •Utilização do manual em casa •Impressões sobre o manual •Considerações gerais sobre o manual A do 10º ano – Um outro olhar sobre o Mundo •Considerações gerais sobre o manual A do 11º ano – Contextos •Comparação inevitável entre manuais (10º e 11º) •10º ano – Um outro olhar sobre o mundo e 11º ano – Contextos	
		•Considerações sobre o manual B do 10º ano – Razão e Diálogo •Considerações sobre o manual D do 10º ano – Ética •10º ano – Ética e 11º ano – Contextos •10º ano – Razão e Diálogo e 11º ano – Contextos	•Recorda-se do manual do 11º ano em fotocópias •Considerações sobre as imagens e os textos do manual do 11º ano – 705 Azul
Valores Sociais	•Valores Sociais	Comuns a ambos: •Valores morais; •Valores sentimentais; •Valores materiais; •Valores relacionais; •Relatividade dos valores.	
		Manuais do 10º •Conhecimento e informação •Valores que seriam desejáveis •Diversidade dos valores •Papel da Filosofia	Manuais do 11º ano •Conhecimento e informação •Individualismo •Como os adultos veem os jovens
Papel da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário	• Definição da disciplina de Filosofia	Comuns a ambos: •Importante •Interessante •Enriquecedora •Complexa	
	• Experiências na disciplina de Filosofia	Comum a ambos: •Experiências da disciplina em geral: Experiência positiva, Experiência negativa e Experiência diferente. •Experiências da disciplina no 10º ano: Experiência positiva e Experiência regular •Experiências da disciplina no 11º ano: Experiência positiva, Experiência regular e Melhor experiência no 11º ano.	
	• O que se diz da disciplina de Filosofia	Comum a ambos: •Gostam •Não gostam •Ideia geral negativa •Não sabem	
	• Atualidade da disciplina de Filosofia	Comum a ambos: •É atual •Atualidade de alguns temas •Não se recorda	
		Temas mais atuais no 10º ano •Reflexão Filosófica •Ética e Valores •Todos os temas são atuais	Temas mais atuais no 11º ano •Argumentação
	• Mudanças devido ao estudo de Filosofia	Comum a ambos: •Sim (a Filosofia contribuiu para mudar de alguma forma) •Não (não houve qualquer mudança que tivesse sido provocada ou influenciada por esta disciplina) •a Filosofia despertou para outros conhecimentos •outras disciplinas também contribuem para que as pessoas mudem e se transformem •se não tivesse estudado Filosofia, as mudanças: eram mais difíceis; não sabem; davam-se na mesma	
Técnicas e métodos pedagógicos	• O que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de Filosofia	Comuns a ambos: •O que gostam mais nas aulas de Filosofia •Análise de textos •Debates •Visionamento de filmes •O que gostam menos nas aulas de Filosofia	
	•Estratégias/metodologias/recursos utilizados pelos professores	Comuns a ambos: •Metodologias/Estratégias utilizadas pelos professores •Debates •Aulas expositivas •Facilitação da aprendizagem •Apontamentos •Trabalhos de pesquisa •Recursos utilizados pelos professores •Diapositivos •Fichas •Filmes	
Estado atual da Filosofia em Portugal	• Sugestões sobre a disciplina	Comuns a ambos: •Lecionada mais cedo •Alterações nas aulas •Alterações na estrutura da disciplina •Alterações nos professores •Não sabe	
	• Gostava ou não gostava de ter Filosofia no 12º ano	Comuns a ambos: •Gostava de ter Filosofia no 12º ano •Não gostava de ter Filosofia no 12º ano	
